

# **ENVOLVIMENTO PARENTAL NOS TRAJECTOS ESCOLARES DOS FILHOS NAS ESCOLAS INTEGRADAS E ESCOLAS SEGMENTADAS**

A INFLUÊNCIA SOBRE OS RESULTADOS ESCOLARES DOS ALUNOS

**Eva Patrícia Duarte Gonçalves**

---

**Dissertação de Mestrado em  
Sociologia do Conhecimento, Educação e Sociedade**

**SETEMBRO DE 2010**

## **DECLARAÇÃO**

Declaro que esta Dissertação é o resultado da minha investigação pessoal e independente. O seu conteúdo é original e todas as fontes consultadas estão devidamente mencionadas no texto, nas notas e na bibliografia.

O candidato,

---

Lisboa, 30 de Setembro de 2010

Declaro que esta Dissertação se encontra em condições de ser apresentada a provas públicas.

O Orientador,

---

Lisboa, 30 de Setembro de 2010

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço aqui o apoio e a motivação que me foi carinhosamente dado ao longo deste processo de investigação, de reflexão e de redacção pela minha Família, Orientador, investigadores Seniores e Juniores colegas de projecto e Amigos.

# RESUMO

Dissertação

Eva Patrícia Duarte Gonçalves

**Palavras-chave:** escola, família, pais, alunos, professores, capital social, envolvimento parental, sucesso escolar

A forma como a escola se relaciona com a família e esta com aquela tem vindo a mudar, não propriamente por necessidades sentidas pelos actores em questão (professores, encarregados de educação e alunos), mas por imposição das mudanças ao nível do contexto económico, social e político. O processo de globalização das economias e das sociedades, a adesão à União Europeia e as modificações ao nível estruturas familiares transformaram o discurso político e social relativamente à escola e à forma como ela deve servir a sociedade. Dos sistemas educativos pretende-se que respondam cada vez mais à necessidade de se integrarem nas dinâmicas locais e de sustentarem os processos de diferenciação social e cultural, o que exige uma maior proximidade das escolas às suas comunidades (constituídas pelas autarquias, empresas, instituições variadas, famílias dos alunos, etc) por forma a aumentar a comunicação e a concertação de objectivos e de estratégias. Também os níveis de escolarização mais elevados dos pais e o cada vez maior acesso a um grande número de informações, faz com que a população de uma forma em geral esteja mais atenta ao que se passa nas escolas. O insucesso escolar dos alunos deixou de poder ser explicado unicamente pela diferenciação de classes como nas teorias da reprodução social e muitos estudos apontam para fortes estratégias de escolarização junto das classes sociais mais desfavorecidas. Outros estudos indicam que a maior proximidade entre famílias e escola e um maior envolvimento parental nos percursos escolares dos filhos, aumenta as probabilidades de sucesso por parte dos alunos. Por influência desses autores e tentando perceber se uma maior disponibilidade de capital social dos alunos e um maior envolvimento parental dos seus pais facilita o sucesso escolar, procurámos saber se as Escolas Integradas possibilitam a obtenção de níveis mais elevados do que as Escolas Segmentadas (onde os alunos frequentam sucessivos espaços físicos e disfrutam de ambientes organizacionais diferenciados, tendo de estabelecer, assim tal como os seus encarregados de educação, novos contactos com novos professores) tal como era preconizado nos objectivos da criação das primeiras. E, ainda, perceber se um maior

envolvimento parental cria maiores possibilidades de sucesso escolar. Através dos dados recolhidos, percebemos que não existem diferenças estatisticamente significativas, na maior parte dos indicadores estudados, entre os dois tipos de escolas. Talvez porque no nosso país essas escolas são ainda relativamente recentes (1993), muitas vezes ainda em processo de reconstrução das infra-estruturas necessárias e também porque em muitas ainda não existem projectos educativos únicos que promovam o sucesso da aprendizagem desde o pré-escolar até ao 9.º ano. Continuando a existir projectos educativos por ciclo de escolaridade, muitas vezes escritos sem intervenção significativa da comunidade onde se incluem as famílias dos alunos, empresas, entre outros. Por outro lado, descobrimos que, nos dois tipos de escolas, um maior envolvimento parental cria probabilidades mais elevadas de sucesso escolar, sobretudo quando as expectativas das famílias dos alunos e dos próprios são também elevadas (desejo de completar o ensino superior).

## **ABSTRACT**

Dissertation

Eva Patrícia Duarte Gonçalves

**Keywords:** school, family, parents, students, teachers, social capital, parental involvement, scholar success

The way school and family and vice-versa connects has been changing, not so much due to those actors' needs (teachers, parents and students), but because economic, political and social changes demands. Economy and information globalization, the European Union and all the new forms of family organization have changed the political and social discourse towards what is school and how it should serve society. Using an economics language, the educational system of a country must now be able to respond to its work market's needs. And that demands more proximity of the school to the community (local authority, enterprises, other institutions, and so on) in order to allow communication and benchmarks and strategies creation in a concerted effort. Parents higher levels of education and their access to a great number of information, gave way to more attention paid to the school and what goes on in school. Student's failure can no

longer be explained only by social reproduction theories and many investigations show strategies towards school in the lower social classes. Other investigations show that a higher proximity between families and school and a higher level of parent involvement increases student's success probabilities. Influenced by those authors and aiming to find if higher levels of social capital and parent involvement promotes scholar success, we studied Integrated Schools (organized like private colleges referred by James Coleman) in order to see if they make it possible to obtain higher levels of social capital and parent involvement, in comparison to Segmented Schools (where students change physical space and have, along with their parents, to engage in new relations with new teachers), as was benchmarked by the creation of the first schools. And to search if a higher level of parent involvement creates higher probabilities of scholar success. Through the collected data, we were able to see that there are no differences between those two types of school in most studied dimensions. Maybe because in our country those are relatively new schools (1993), many of each are still in the middle of the necessary infra-structure reconstruction process; and also because in many still don't exist educational projects that promote scholar success as a continuum from pre-school to the end of mandatory school. In those schools we still find several educational projects according to the school cycles, many times written without community (student's family, enterprises, local authority and others) inputs. On the other end, we found that, in the two types of school, a higher level of parent involvement creates higher probabilities of scholar success, especially when student's, and their parents, expectations are higher (to complete a superior education).

## Índice Geral

Introdução .....	1
Capítulo I – Escola e Família: interacção enquanto problema sociológico.....	5
1. Relação Escola – Família: expressão de uma ideia .....	5
2. Interacção Escola – Família: o problema sociológico .....	9
3. O conceito de envolvimento parental.....	13
a. Tipos de envolvimento Parental.....	14
4. Relações Escola – Família: o caso português .....	19
a. A investigação .....	19
b. As políticas .....	23
5. Síntese.....	29
Capítulo II – Formas de capital e envolvimento parental .....	31
1. Formas de capital .....	31
2. Capital Cultural e Familiar .....	33
3. Família, Escola e Capital Social .....	35
4. Organização escolar e Capital Social.....	41
a. Uma nova forma de organização escolar – As Escolas Integradas .....	41
b. Escolas Integradas e Capital Social .....	45
c. A perspectiva dos alunos.....	50
5. Síntese.....	52
Capítulo III – Problema e Método.....	54
1. A (re)construção da problemática: as questões fundamentais.....	54
2. Campo de observação e desenho metodológico .....	56
3. Instrumentos de produção e de tratamento da informação .....	57
a. Entrevistas semi-dirigidas .....	58
b. Inquérito por questionário .....	59
Capítulo IV – Apresentação e discussão dos resultados .....	62
1. Caracterização da população .....	62
2. Análise das variáveis .....	63
a. Capital Cultural.....	63
3. O desempenho escolar: resultados das provas de aferição (4.º/6.º ano) .....	85
4. Cruzamentos entre variáveis.....	86

<b>a. Capital cultural e Organização escolar .....</b>	<b>86</b>
<b>b. Capital cultural e Desempenho escolar .....</b>	<b>86</b>
<b>c. Capital humano e Organização escolar .....</b>	<b>87</b>
<b>d. Capital humano e Desempenho escolar .....</b>	<b>87</b>
<b>e. Capital social e Organização escolar .....</b>	<b>91</b>
<b>f. Capital social e Desempenho escolar .....</b>	<b>93</b>
Conclusões .....	103
Bibliografia .....	112
Anexos.....	123



## **Introdução**

A dissertação de tese que segue foi realizado no âmbito no Mestrado de Sociologia do Conhecimento, Educação e Sociedade que se dedica ao estudo sobre a educação, mais propriamente sobre modos de obtenção de conhecimentos e competências, as formas, estruturas e funções das instituições de ensino e os novos modelos de aprendizagem multi e transdisciplinares e globalizantes.

O estudo será produzido no âmbito do Projecto ESCXEL – Rede de Escolas de Excelência<sup>1</sup>, inserido no CesNova – Centro de Estudos de Sociologia da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa. Este projecto procura construir uma rede de partilha de experiências e de recursos entre a equipa de investigadores da faculdade referida e as autarquias e as 35 unidades de gestão escolar pertencentes a cinco municípios do país (Batalha, Castelo Branco, Constância, Loulé e Oeiras) com o objectivo de promover e desenvolver as competências dos profissionais envolvidos, cooperando no sentido da excelência educativa.

Esta minha tese de dissertação de mestrado foi obviamente influenciada pela Rede ESCXEL, na medida em que beneficiou dos dados recolhidos no seu interior, mas a construção do modelo teórico, as hipóteses levantadas que servem de base ao estudo e as conclusões são autónomas da rede.

O tema foi escolhido através de algumas leituras sobre as questões da escolarização dos alunos e dos processos através dos quais os capitais cultural, humano e social a podem influenciar. De acordo com Bourdieu (1970), a massificação do ensino levou às escolas um público mais heterogéneo, de camadas sociais mais desfavorecidas que se encontravam até aí afastadas dela e que, por terem menores recursos, não conseguem obter os mesmos resultados satisfatórios das classes mais próximas da escola. Uma explicação que foi contrariada por Lahire (2004) o qual descobriu estratégias de escolarização entre as classes mais desfavorecidas que apenas não eram reconhecidas pelos profissionais da escola devido ao distanciamento de classes. O que

---

<sup>1</sup> No Anexo 1 encontra-se o documento de apresentação deste projecto.

veio levantar algumas questões acerca do papel e das funções da escola e dos seus profissionais nesta nova realidade escolar.

A sociedade em geral e as políticas educativas estatais e mais alargadas (como a União Europeia) demonstram interesse em promover: “o desenvolvimento integral da pessoa, a promoção da sua autonomia e do gosto pelo saber, o desenvolvimento da criatividade, e a aquisição de competências múltiplas.” (Grácio e Badal, 2000). O Estado passou a ser o “regulador” em oposição ao “regulamentador” (Barroso, 2005), assumindo um papel de avaliador da educação, deixando a definição dos objectivos e processos educativos à responsabilidade das escolas e da sua comunidade envolvente na qual se incluem não só as famílias dos alunos, mas também as empresas, as instituições e as pessoas que pertencem ao espaço geográfico próximo da escola ou que com ela interagem. Este novo papel do Estado pressupõe um novo papel para as famílias e para outros actores locais como as autarquias e empresas que passaram a ser parceiros da escola.

De acordo com Dias, seria necessário inovar na forma de conceber e organizar a escola (2003), e foi com este objectivo que foi implementado o Projecto das Escolas Básicas Integradas<sup>2</sup> o qual surge como uma forma de organização escolar que possibilita trajectos escolares mais contínuos e menos sujeitos a interrupções de ciclo e a mudanças de escola tal como nas unidades de gestão organizadas em regime segmentado. E, segundo Ana Benavente (1993), essa nova forma de organizar o espaço escolar, aspirava ser mais do que um mero espaço de aprendizagem, para se tornar um espaço partilha e de interacção entre alunos de diferentes ciclos e idades e um espaço de ensino e de promoção do desenvolvimento afectivo e social dos alunos.

O segundo motivo de interesse sobre este tema foi o de verificar quais as diferenças no envolvimento parental das famílias e no nível de capital cultural, humano e social dos alunos entre as escolas integradas e as escolas segmentadas e de que forma esses recursos influenciam os resultados escolares, a partir das representações dos alunos sobre essas dinâmicas.

---

<sup>2</sup> Escolas criadas pelo Despacho-conjunto n.º 19/SERE/SEAM/90 de 6 de Março e que pretendiam incluir alunos desde o pré-escolar (sempre que as infra-estruturas assim o permitissem) até ao fim da escolaridade obrigatória (9.º ano).

De acordo com estes objectivos gerais do estudo, fizemos uma análise aos resultados das provas de aferição do 4.º/6.º anos dos alunos pertencentes à Rede ESCXEL que frequentam desde o 5.º ao 9.º ano de escolaridade diferenciando as escolas integradas das escolas segmentadas; resultados que serão depois comparados com os indicadores utilizados no estudo para analisar os capitais cultural, humano e social dos alunos. Uma análise quantitativa que foi complementada com as entrevistas exploratórias realizadas a alunos que frequentam os mesmos níveis de ensino.

No primeiro capítulo do estudo “Envolvimento parental nos trajectos escolares dos filhos nas Escolas Intergradadas e Escolas Segmentadas – A influência sobre os resultados escolares dos alunos”, faremos uma reflexão acerca do problema sociológico da interacção entre escola e família, trabalhando sobre o conceito de envolvimento parental. Faremos também uma exposição sobre a investigação deste tema em Portugal, assim como das políticas educativas que de alguma forma influenciaram ou pretenderam influenciar a forma como a escola e as famílias se relacionam.

No segundo capítulo, começamos por apresentar as diferentes formas de capital que serão os recursos adquiridos ou construídos pelos alunos no seio de uma família e nas relações que eles próprios estabelecem com os seus colegas e com os seus professores no espaço da escola – capital cultural, familiar/humano ou social. Também apresentaremos a nova forma de organização escolar, a escola integrada, como potencial catalisador daqueles recursos, em oposição à escola segmentada. E ainda será feita uma breve exposição sobre a escolha de analisar a interacção entre a escola e família através da perspectiva dos alunos.

No capítulo seguinte, expomos a metodologia e as técnicas de recolha e de tratamento da informação utilizadas, explicando todas as nossas escolhas e os procedimentos que forem sendo seguidos. Apresentamos aqui o quadro teórico que utilizaremos como modelo explicativo do nosso objecto de estudo, que pretende responder às questões por nós levantadas e que se constituem como objectivos deste trabalho. Ainda neste capítulo incluímos a lista dos objectivos de trabalho.

No último capítulo, procedemos ao tratamento estatístico dos dados recolhidos através de um inquérito por questionário, complementando as conclusões através de excertos retirados das grelhas de análise das entrevistas exploratórias sempre que considerados pertinentes. As explicações estão devidamente divididas de acordo a

ordem dos nossos objectivos – identificar as diferenças que possam existir entre os capitais cultural, humano e social dos inquiridos, distinguindo entre escolas integradas e escolas segmentadas e o de verificar se esses capitais produzem ou não alguma influência sobre os resultados escolares obtidos por estes alunos nas provas de aferição dos 4.º/6.º ano.

Na conclusão faremos um resumo dos principais resultados obtidos ao longo do capítulo anterior, onde tentaremos responder às questões levantadas e os objectivos propostos. E ainda levantar algumas possíveis questões que possam servir de motivadores a outros projectos de investigação.

## **Capítulo I – Escola e Família: interacção enquanto problema sociológico**

### **1. Relação Escola – Família: expressão de uma ideia**

As “descontinuidades” trazidas pela modernidade criaram novas instituições sociais “modernas”, opostas às ordens sociais “tradicionais”, produzindo novos comportamentos individuais e sociais (Giddens, 2002), os quais modificaram a escola e a família, nos seus objectivos e nas suas formas de organização, assim como a forma como elas interagem. As duas esferas influenciam-se mutuamente, o que torna pertinente o confronto entre as práticas da escola e as práticas das famílias (Diogo, 2006).

Actualmente existe um grande esforço de investimento na escola e na escolarização das crianças e jovens, não apenas pelos governos mas também pelas famílias que desenvolvem estratégias para o sucesso escolar. Ana Matias Diogo (2006) procurou estudar esse investimento das famílias na educação escolar dos filhos. Partiu de uma visão de família como um grupo com determinada posição social e como “espaço de dinâmicas e estratégias internas relativas à rede de interdependências que se constitui entre os seus membros e, por isso, não totalmente definida por constrangimentos externos” (Diogo, 2006: 108). A partir desta definição estudou o funcionamento e a coesão familiares, para além do envolvimento parental nas actividades da escola. Chegou à conclusão de que existe uma diversidade nas práticas das famílias resultando em investimentos desiguais na educação, cuja origem é da classe social e da diferença de género, mas também das diferentes dinâmicas familiares dirigidas para o sucesso e carreira dos educandos. Verificou que muitas famílias das classes mais altas estão concentradas em desenvolver estratégias de educação e escolarização, não deixando o sucesso escolar das suas crianças e jovens depender apenas das suas origens de classe; verificou também que muitas famílias das classes mais desfavorecidas têm expectativas mais elevadas em relação à escolaridade média da família, ou seja, ao seu nível de capital económico e cultural.

A visão da escola como reprodutora das desigualdades sociais (Bourdieu, 1988), ou seja, a ideia de que os alunos conseguem ou não obter sucesso escolar de acordo com

os capitais económico, cultural e social das suas famílias, tem sido uma das hipóteses mais utilizadas para explicar o fenómeno do insucesso escolar. Bourdieu é um dos principais autores da teoria da reprodução cultural que refere que todos os grupos criam um universo simbólico em referência ao qual se desenvolve um sentimento de pertença por parte dos seus elementos, tornando assim possível a sua participação no grupo. A participação dos elementos de um grupo gera um sentimento de lealdade para com o seu universo simbólico, reproduzindo-o. Nas sociedades onde existem várias classes sociais, a escola é utilizada pela classe dominante para manter o seu poder. A classe dominante impõe o seu universo simbólico na escola o que torna desigual o acesso à escola e o sucesso escolar para outras classes sociais com diferentes universos simbólicos. A escola surge como o principal meio de reprodução cultural das sociedades, através do qual a classe dominante mantém o seu poder (Bourdieu, 1988).

Influenciados pela visão determinista, muitos dos estudos das ciências da educação referiam que as classes sociais mais desfavorecidas planeavam as suas vidas através de estratégias que não colocam grande ênfase na escola. Isto quer nos alunos, quer nos seus próprios pais (Pinto, 1995).

Um dos estudos que demonstrou que tal ideia poderia não ser a mais correcta foi o de Charlot (1996). Partindo das dificuldades acrescidas após a massificação da escola, que deu origem a salas de aulas com um ambiente social heterogéneo, o autor pretende desconstruir a ideia defendida pelos profissionais da educação de que o principal problema das camadas mais pobres da população seria a total “demissão” dos pais na escolarização dos seus filhos. A afirmações como essas, Charlot refere que: “(...) Não há demissão dos pais das famílias populares (em relação à escola), (...) Ao contrário, os meios populares expressam uma forte demanda com relação à escola.”(Charlot, 1996: 70).

Outro desses estudos foi o de Zéroulou, que se debruçou sobre os casos de sucesso escolar nos meios populares em França. No seu estudo *O Sucesso escolar de filhos de imigrantes – A contribuição de uma abordagem em termos de mobilização* (1988), Zéroulou conclui que entre os emigrantes, devido à sua necessidade de melhorar as condições de vida e de o mostrar aos outros (sobretudo na sua terra natal), mesmo com todas as dificuldades económicas, colocam em prática estratégias de “superescolarização” para utilizar um termo seu. Estas referem-se a um grande

investimento, seja financeiro, seja de tempo de toda a família. Aliás, o autor vai mais longe ao afirmar que a “a escola torna-se questão de toda a família” (Zérroulou, 1988).

Bernard Lahire (2004) observou igualmente que, ao contrário do que a teoria da reprodução social preconiza, os pais dos alunos com origem nas classes sociais mais desfavorecidas não estão ausentes das vidas escolares dos seus filhos; o que Lahire verificou é que esses pais apresentam diferentes visões acerca do que é envolvimento e participação nas actividades da escola e nos trajectos escolares dos seus filhos, relativamente à representação simbólica que os profissionais da escola demonstram ter desses mesmos conceitos.

São, nas palavras do autor, modos diferenciados de investimento no futuro dos filhos da parte destes pais, diferentes do que a sociedade visualiza como o ideal para todas as crianças e jovens estudantes. Na perspectiva de Lahire, a omissão dos pais não existe. O que pode é existir “invisibilidade” dos pais; sobretudo relativamente aos pais das classes mais baixas, cujas relações com os professores são afectadas - quando não existentes - pelas dificuldades económicas, falta de tempo, e até pelas “disposições sociais e as condições familiares que são diferentes das (...) necessárias para ajudar as crianças a ter êxito” (Lahire, 2004: 334-358). Ao contrário, nas classes médias, pais e professores podem encontrar-se mais vezes, até fora do contexto da escola e em situações mais informais, pois possuem condições e disposições sociais próximas.

Relativamente às classes sociais mais elevadas, a relação com a escola e os seus profissionais também fica posta em causa pela distância. Lahire refere que, devido às condições de vida e aos salários mais elevados, os pais podem, inclusive, desconsiderar o trabalho dos professores. Incluindo, perder o “respeito pelo mestre”, valor que é observado nos estudos de Lahire nas classes mais altas relativamente à figura do professor (Lahire, 2004: 334-358).

Estas teorias e investigações não contradizem o facto de que a família é um factor determinante na socialização das crianças e jovens e na obtenção de sucesso escolar. Nas palavras de Coleman: “(...) the powerful relation of the child’s own family background characteristics to his achievement, a relation stronger than that of any school factors.” (Coleman, 1990: 73). A família tem o poder de influenciar o sucesso/insucesso escolar das crianças e/ou jovens. Incluindo através das características familiares que podem determinar as várias escolhas realizadas ao longo dos trajectos

escolares dos alunos. Como por exemplo, na escolha da área de estudo, do curso superior, até do horário escolar e também na procura da melhor escola para os educandos.

As diferenças entre os actores escola e família podem ser observadas começando no nível dos conceitos, sobre o que é a escola e qual é o seu papel - pais e professores têm representações simbólicas diferentes. Lea Paixão (2008) demonstrou essas diferenças ao nível conceptual no estudo *Socialização na escola – expectativas de famílias, de professores e de alunos: consonâncias e dissonâncias*, realizado no Laboratório de estudos sobre a relação escola e família a funcionar na Faculdade da Educação da Universidade Fluminense<sup>3</sup>.

Este estudo demonstra que professores e pais com as origens de classe mais favorecidas, idênticas aos professores, tendem a pensar na escola apenas como um local de aprendizagem de competências técnicas, portanto, como um local de ensino e de treino. É dito no texto que este subgrupo de familiares não esperam da escola um processo de socialização e alguns referem inclusive que o temem (Paixão, 2008: 6-8). Por outro lado, os pais com origem em classes sociais mais desfavorecidas já esperam da escola que esta, para além de ensinar, seja uma ajuda no processo de socialização da criança também no seu modo de ser, de falar e de se relacionar com os outros.

Quanto os alunos, este estudo mostra que nenhuma das funções - ensinar e socializar - são referidas pelas crianças. Estas apenas vêem o espaço escolar como um espaço de regras, seja na sala de aula seja no espaço de recreio, e brincadeiras. Elas esperam da escola que esta os regule em todas as suas acções.

No seu trabalho de investigação realizado no âmbito da tese de mestrado e, corroborando o que foi observado pela investigadora Lea Paixão cujo trabalho já referimos, Camacho afirmou que:

*“O insucesso escolar é apontado pelos alunos como motivado pelos professores que são brutos, chatos, arrogantes, etc, daí o seu desinteresse uma vez que sentem que são postos de parte, excluídos. No entanto, através da observação, verifiquei que existe também por parte desses alunos*

---

<sup>3</sup> Estudo apresentado por Lea Paixão e por Léa da Cruz no VI Congresso Português de Sociologia, realizado na UNL-FCSH, 2008



*atitudes de despreocupação e de desrespeito para com os professores. Esses comportamentos levam, por vezes, os professores a sentirem uma desvalorização do seu trabalho, impotentes e sem ânimo para orientarem e ajudarem os jovens a atingirem os objectivos para o futuro, ou seja, o seu sucesso”. (Camacho, 2005: 19).*

Para diminuir o fosso verificado nesses estudos entre as visões sobre o que é a escola e de qual é o seu papel na vida dos jovens, e nas relações entre famílias e a escola, tem vindo a ser referido pelos investigadores da educação, como possível solução, uma aproximação entre os dois actores – famílias e escola –, os quais, em Portugal, ainda parecem estar de costas voltadas.

## **2. Interação Escola – Família: o problema sociológico**

A capacidade de trabalhar em conjunto no processo de socialização das crianças/jovens é apontada por Epstein (2009) e Coleman (1988) como o único modo de pais e professores os apoiarem de forma eficaz para o sucesso escolar. Para Zenhas (2010), os três actores – escola, família e comunidade – têm os mesmos objectivos relativamente aos alunos: desenvolvimento integral enquanto cidadão e o sucesso académico e educativo. Apenas através de um esforço conjunto, que pode ser realizado nos espaços de justaposição dessas três esferas de acção (Epstein, 2009), se conseguem atingir de forma eficaz, aqueles objectivos.

As ciências sociais começaram por estudar o envolvimento parental das famílias na escola de forma superficial, tal como Coleman refere no seguinte trecho:

*“(...) Contribution of the family to the child’s academic performance through socio-demographic factors, such as who is in the home, what type of jobs household members have, and the quality of the child care provided to younger children. They focus on these factors as well as family occupational status, income, and educational attainment, but typically do not focus on the processes by which some families support and create opportunities for learning.”(Coleman, 1988: 4)*

Para além da participação nas actividades escolares (associação de pais, reuniões de pais, festas ou outros) e da ajuda na realização dos trabalhos de casa, é necessário aprofundar a análise procurando saber como as características e as estratégias familiares

podem ajudar ou não, a melhorar o desempenho escolar e a evolução social dos alunos. Nas palavras de Schneider e Coleman, é necessário isolar e analisar:

*“(...) Both the values parents have and the action they take in the home toward the education of their children that may increase academic performance and social development. (...) What norms and sanctions families impose that encourage learning in school and what other social institutions families use besides formal schools to socialize and reinforce children’s learning. If we are to better understand variation in how families educate their children, we need to look more closely at the values and activities undertaken by families.” (Coleman e Schneider, 1993: 5)*

Desse modo, o envolvimento parental também inclui os valores e regras transmitidos em casa e o envolvimento da família na comunidade. Coleman optou por isolar os valores familiares e as acções levadas a cabo em casa, nas sanções e nas normas que as famílias impõem às suas crianças como processos de socialização. A equipa de Coleman abordou o tema analisando os recursos económicos e sociais da família e observando dentro da casa, comunidade e escola em que actividades de cariz educacional existem envolvimento. Importante era saber como essas actividades existem e se processam, mas sobretudo em como as famílias compensam a sua inexistência ou mesmo se a tentam compensar quando não são observadas no seio familiar (Coleman, 1993).

Coleman (Idem) chama a atenção para várias contradições nos valores que são transmitidos para as crianças pelos diferentes actores sobre a importância da escola. Desde que o papel da mulher se alterou com o seu ingresso no mercado de trabalho e consequente independência económica, ela passou a estar ausente da vida dos seus filhos durante mais tempo. Por isso, a criança é entregue a outras entidades que a tentam ajudar e orientar em substituição dos pais. Deixa de haver apenas a diferença entre os pais e a escola, mas possivelmente passa a existir também a diferença entre pais, profissionais da escola e profissionais de outras instituições como centros de actividades de tempos livres. Assim como também observamos a quebra do número de famílias organizadas de forma clássica (pai, mãe e filho/os) devido ao aumento da taxa de divórcio e ao aumento da taxa de nascimento de filhos fora do casamento.

Mas não são apenas as famílias que sofreram e ainda sofrem grandes alterações (Coleman, 1993). A própria escola também enfrentou e enfrenta mudanças. A começar pela massificação do ensino que originou uma maior diferenciação social e cultural dentro da sala de aula (fenómeno que foi sendo exacerbado também devido às vagas de emigração e de migração interna). A necessidade de maior qualificação académica e profissional, exigência da sociedade do conhecimento e do desenvolvimento rápido da tecnologia (Zenhas, 2004) vieram alargar a escolaridade obrigatória (que passou para os seis anos em finais dos anos 60 do século passado e para os nove anos no início da década de 90 do mesmo século) forçando as escolas a ter mais alunos ao mesmo tempo, mais alunos diferentes e durante mais tempo. Foram então precisos mais professores com competências pedagógicas e relacionais mais exigentes para fazer face a um novo público escolar.

A nível político e económico, verificamos uma maior aposta no que é único de cada região de um país como forma de sobreviver no actual paradigma económico – da tecnologia, da inovação e da qualidade – o que exige uma maior autonomia das classes governantes locais e uma menor centralização estatal. Também a escola como o principal meio de fornecer o mercado de trabalho local com recursos humanos necessários, sofre actualmente no nosso país um processo de aquisição de maior autonomia sobre os assuntos pedagógicos, o que também veio modificar a forma de trabalhar e de organização dos seus profissionais.

Todas as mudanças nas formas de organização e nos objectivos das famílias e das escolas exigem reestruturações, readaptações de ambos. E, sobretudo, uma maior aproximação como forma de melhorar a qualidade da aprendizagem hoje tão necessária a todos os adultos (Epstein, 2009). Segundo Coleman, nunca como hoje escola e pais precisaram de trabalhar em conjunto na socialização e educação das crianças (Coleman, 1993). Daí que seja imperativo que os dois actores consigam estabelecer estratégias conjuntas de acção.

São vários os estudos que demonstram como uma maior interacção entre as famílias e a escola pode influenciar positivamente o processo de aprendizagem. Marques (1997) e Villas Boas (2001) demonstraram como um maior envolvimento parental melhora os resultados escolares dos alunos; o próprio Coleman (1988) verificou que nas escolas onde pais e profissionais da escola estão mais próximos (nas

comunidades onde há maior nível de capital social) as probabilidades de sucesso dos alunos aumentam, sobretudo devido ao maior controlo sobre os alunos e devido às expectativas aproximadas entre os actores. A colaboração entre os dois actores também aumenta a motivação com a escola e com o estudo, uma consequência da proximidade de expectativas e de estratégias desenvolvidas pelos dois actores (Chora et. al,1997; Marques, 1997).

Um maior envolvimento dos pais dos alunos nas actividades da escola possibilita um mútuo conhecimento entre pais e professores e a uma mudança na forma como se percebem podendo melhorar a compreensão e mesmo a validação das acções do outro (Zenhas, 2004). E, dessa forma, promover alterações ao nível das práticas de pais e de professores no sentido de uma colaboração mais efectiva.

As famílias podem, através da maior proximidade com os professores e com a escola aumentar as suas expectativas relativamente ao sucesso escolar dos seus filhos e ao ano de escolaridade que irão atingir (Marques, 1994; Villas Boas, 2001), mudando a percepção que têm dos próprios filhos. Para além do aumento das expectativas de sucesso dos alunos, podem também tornar-se educadores com mais conhecimento, mas principalmente, com mais competências e, por isso, educadores mais confiantes e mais eficazes (Davies, 1996).

Também os professores podem beneficiar com esta colaboração pois aumenta o seu conhecimento sobre os seus alunos e as características e necessidades das suas famílias, o que os ajudará a adaptar a escola, a cultura da escola e os seus objectivos à comunidade envolvente, de forma a aumentar a proximidade e a colaboração (Chora et. al, 1997; Marques, 1997).

Esse esforço de aproximação entre pais e famílias surge então como forma de combater a cultura e a linguagem da classe dominante que ainda vigora nas escolas (Silva, 2009), as quais dificultam o envolvimento e a participação das famílias das classes mais desfavorecidas na escola, tornando-se factores de exclusão (Bourdieu, 1976; Funkhouser e Gonzales citados por Zenhas, 2004).

O estudo coordenado por Wang (1993), mostrou como várias atitudes de envolvimento parental (como o verificar os trabalhos de casa, o mostrar que têm expectativas elevadas para com os seus filhos ou o simples interesse na vida escolar das

crianças, entre outros) são possíveis de ser realizadas por pais dos diferentes níveis sociais, culturais ou económicos. Apenas será preciso que lhes sejam demonstradas as formas correctas de executar as suas funções educativas (Bloom, 1981).

### **3. O conceito de envolvimento parental**

Chandra Muller (in Coleman e Schneider, 1993: 77) reitera a relação entre envolvimento parental e sucesso escolar; autores como Dornbusch, Ritter, Leiderman, Roberts and Fraleigh, descobriram que dentro de famílias cujos pais são mais atentos e mais presentes na vida escolar dos filhos e às suas rotinas diárias, as classificações dos alunos tendem a ser mais elevadas – consequência da organização e estrutura que possibilita, mas também devido ao processo de comunicação entre pais e crianças. Afirmar que “(...) talking with the child about current school activities, restricting television, after school supervision, parent friendship networks, and music classes are all based either in the home or community. And each is strongly associated with the child’s test scores.” (Muller, 1993: 100).

No seu estudo, Muller estudou várias formas de envolvimento parental em actividades educativas: conversar sobre experiências escolares, frequência e horas de restrição de visualização de TV, quantidade de supervisão extra-escolar, inscrição em actividades extra-curriculares como música, número de pais de amigos que conhece, participação na Associação de pais, frequência com que contacta a escola, voluntariado em actividades escolares (Muller, 1993: 97).

A autora descobriu que os vários níveis de envolvimento parental produzem efeitos diferentes nos resultados dos alunos. As formas de capital internas às actividades escolares melhoram de facto as classificações escolares de frequência dos alunos, mas são as formas de envolvimento parental exteriores à escola que mais promovem a aprendizagem tendo bastante a influência sobre os resultados dos testes dos alunos (Muller, 1993: 102).

Ou seja, o envolvimento parental realizado através das estratégias educativas dentro da escola, parecem influenciar as notas que os alunos obtêm na escola, mas não propriamente a aprendizagem em si. Desse modo, surge a necessidade de ir além na investigação no terreno e de avaliar qual o efeito que as estratégias educativas realizadas

pelas famílias dentro de casa e também o efeito das relações que as famílias estabelecem na comunidade e na escola, têm sobre o sucesso ou insucesso escolar dos seus filhos.

Desta forma será mais do que um envolvimento parental, no sentido em que se pensa numa parceria onde são definidos objectivos e estratégias em conjunto, apesar de esse processo ser incentivado pelos professores.

Neste trabalho utilizaremos como referência o conceito de Parceria entre a escola e a famílias de Epstein. A autora define o termo “parceria escola – família [como] uma aliança formal e um acordo contratual no sentido de se trabalhar em direcção a objectivos comuns e de partilhar os proveitos e benefícios do investimento mútuo” (Epstein, 1992: 18).

#### **a. Tipos de envolvimento Parental**

Joyce Epstein (1984) afirma que são os professores os principais actores no processo de criação de uma “educação participada” (1984: 113) pelas famílias dos alunos. Ou seja, pedirem a participação dos pais em actividades educativas na escola e em casa potencia o conhecimento das famílias acerca do que os filhos estão a estudar em cada momento para melhor os apoiar, assim como transmite a ideia de que é importante que os pais ajudem os seus filhos. Para além disso, de acordo com a autora, promover o envolvimento parental permite ainda aumentar o conhecimento dos pais acerca da escola, da sua missão e dos seus objectivos e acerca do trabalho que os professores desenvolvem. Ou seja, cabe à figura do professor o primeiro passo no melhoramento da relação que os pais têm com os professores e com a escola de uma forma geral e com os seus filhos enquanto alunos.

Epstein definiu seis tipos de envolvimento parental, os quais serão também uma referência neste trabalho de investigação sobre envolvimento parental nas Escolas Integradas (sobre as quais falaremos mais adiante) versus Escolas Segmentadas. A autora construiu estes seis tipos de envolvimento parental a partir da observação e estudo de equipas – a que chama “Schools’ Actions Teams for Partnership” (2009: 58) que cooperam com o National Network of Partnership Schools realizado na Universidade de Johns Hopkins, com o objectivo de criar e mesmo de fortalecer os laços entre as famílias e as comunidades com as suas escolas e, dessa forma, aumentar o sucesso dos alunos a vários níveis – escolar nas mais variadas disciplinas, aptidões

sociais, comportamento, qualidades pessoais, capacidade de adaptação, entre muitos outros.

São muitos os autores que confirmam a correlação entre aproximação escola – família e o sucesso dos alunos. Parcel e Durfur (2001), no seu estudo sobre como o investimento na criança em casa e na escola, em simultâneo, pode promover a adaptação social da criança, argumentam que investimentos nos vários capitais são cruciais para o seu desenvolvimento e bem-estar: no capital financeiro, pois possibilita uma base económica de apoio para a vida familiar; no capital humano devido às características socioculturais e aos recursos vários (enciclopédias, livros, computador, internet, idas a museus e teatro, entre outros), assim como as expectativas que a família tem relativamente aos filhos os ajudam no seu desenvolvimento; e aumentam o seu nível de capital social, utilizando o conceito de Coleman (Parcel e Durfur, 2001: 32).

Para além do sucesso dos alunos, as actividades de aproximação entre escola, família e comunidade, também ajudam os pais a compreender melhor as crianças e jovens, a melhorar a comunicação entre famílias e escola e entre famílias e alunos, criar mais ligações de parceria que incluam até participação activa nas decisões da escola (Epstein, 2009: 57).

Todos os seis tipos de envolvimento parental definidos por Epstein (2008) têm como objectivo criar escolas abertas às famílias e às comunidades e ajudar os alunos a obter bons resultados escolares. Passamos agora à explicação de cada um dos seus tipos de envolvimento parental da autora.

- a) Como primeiro tipo de actividades de incentivo ao envolvimento parental temos o que Epstein designou como “Parenting”. Actividades que a escola pode desenvolver com o objectivo de ajudar as famílias a compreenderem o desenvolvimento dos seus filhos – melhorando a comunicação através da utilização de uma linguagem adequada e ajudar correctamente na escolha de cursos, escolas e universidades.
- b) Como segunda forma de envolvimento parental surgem as actividades que permitam melhorar o processo de comunicação entre as famílias e a escola nos dois sentidos – “Communicating”. Incluir os alunos neste processo será o ideal para que percebam que pais e professores estão a trabalhar em conjunto para o seu sucesso. Os

professores devem ter especial atenção à transmissão da informação que deve ser clara e adequada para todos e, se necessário, traduzida.

- c) Como terceiro tipo de envolvimento parental surgem as “volunteering activities” – a promoção de actividades através da utilização de voluntários cujas qualidades, competências e talentos possam ajudar os alunos de alguma forma, seja dentro ou fora da escola, não apenas ajudando no seu funcionamento e organização, como também para mostrar aos alunos que cada emprego que venham a ter no futuro utiliza ferramentas que se aprendem na escola.
- d) Os professores podem ainda implementar actividades que possam ser feitas no lar das crianças - “Learning at home”. Este quarto tipo de envolvimento parental envolve actividades de leitura, ajuda na realização dos trabalhos de casa o que implica informação sobre as matérias que estão a ser trabalhadas na escola e pode ajudar os alunos a debater sobre as matérias específicas, a melhor organizarem as suas vidas e escolhas futuras.
- e) O incentivo à participação nos processos de decisão sobre assuntos que possam influenciar a vida dos seus filhos e seus colegas é o quinto tipo de envolvimento parental de que fala Epstein - “Decision making”. Estas decisões podem ser tomadas quer na Associação de Pais, quer no Conselho Geral da escola onde os pais estão representados e têm direito de voto sobre os mais variados assuntos.
- f) “Collaborating with the community at large” é a última forma de envolvimento parental que é referido no livro de Epstein e refere-se ao incentivo a actividades de parceria entre a escola, as famílias, as empresas, as instituições de solidariedade social, indivíduos e outros. Estas relações de parceria podem trazer benefícios mútuos aos vários actores envolvidos visto que todos podem utilizar a escola como um recurso, tal como esta poderá utilizar mais recursos de forma a aumentar as possibilidades de sucesso escolar e pessoal dos seus alunos.

Definindo envolvimento parental como “families and communities who take active role in creating a caring educational environment” (Epstein citada por Hara e Burke, 2001: 219), podemos então ver como aqueles seis diferentes tipos de envolvimento parental podem ser realizados em 4 níveis diferentes:



- a) **Envolvimento parental em casa** o qual se pode concretizar através da melhoria do processo de comunicação entre as famílias e os alunos (tendo em conta o desenvolvimento pessoal e social enquanto crianças e jovens) e ainda através da realização de actividades que promovam maior sucesso escolar como a leitura, os jogos pedagógicos, entre outros.
- b) **Envolvimento na vida escolar do filho** através da melhoria do processo de comunicação com a escola, sobretudo com o director de turma, com o objectivo de se manter informado acerca do desenvolvimento do educando.
- c) **Envolvimento das famílias na escola**, através de voluntariado em actividades extra-pedagógicas, participação em festas e outros eventos realizados pela escola e através da participação nos órgãos de gestão da escola.
- d) **Parcerias entre a família, a escola e comunidade** ou simplesmente através da participação em actividades pedagógicas de iniciativa da comunidade.

Estes quatro níveis de envolvimento parental irão funcionar melhor se os vários actores envolvidos – professores, famílias e alunos – desenvolverem esforços em função dos mesmos objectivos, ou seja, se funcionarem em comunidade. Nas palavras de Bryk e Driscoll:

*“When the school feels like a community, it is a better place for those who work and study there. Such environments promote adult commitment to the organization and provide intrinsic rewards for those who participate. Important social and academic benefits accrue to students as well.” (1988: 1)*

Iremos então olhar para a escola como uma comunidade onde as relações interpessoais obedecem a uma estrutura construída à volta de um sistema de valores compreendidos e partilhados pelos actores sociais (profissionais da escola, famílias e alunos), e que balizam as acções do grupo que coopera voluntariamente para a realização da missão proposta (Brik e Driscoll, 1988: 4-5). Nas suas conclusões, Roger Shouse (in Coleman et al., 1999), confirma que se a escola funciona como uma comunidade, sendo o professor uma espécie de treinador validado por essa comunidade na qual estão envolvidos as famílias e outros elementos do meio envolvente, então os

alunos terão maior facilidade em apreender as normas e regras sociais. Apresentando-se a escola como outra família onde será mais fácil a obtenção de sucesso escolar.

Amy Baker (2001: 150-152), no seu estudo sobre programas e práticas para melhorar o envolvimento parental nas escolas, dá algumas sugestões que vão ao encontro dos quatro níveis de envolvimento que pretendemos trabalhar neste estudo. Essas sugestões funcionam melhor em escolas onde exista um espírito de comunidade tal como o definido por Brik e Driscoll (1988).

Apontamos aqui algumas das sugestões de Epstein acerca do que os professores podem fazer: ser claros quanto ao que esperam dos pais dos alunos incluindo a forma como melhor podem ajudar os seus filhos na realização dos trabalhos de casa, informar atempadamente sobre o que se passa com os educandos (não só de problemático mas também o que tenha a ver com sucessos), o que tem a ver com actividades a realizar em casa referidas no nível 1 de envolvimento parental o cuidado a ter com o processo de comunicação referido no nível 2; e, mais, que sejam criadas condições para as famílias sentirem a escola como um recurso tal como cursos para adultos, formações ou a simples utilização de recursos físicos como salas, auditórios ou computadores e ainda que sintam a escola como um espaço onde podem ter iniciativas no sentido de a melhorar, o que já tem a ver com os níveis 3 e 4 (Epstein, 2009).

Loucks (1992: 19-23) afirma que o envolvimento parental é bastante importante para uma aprendizagem sustentada e uma boa prestação a nível escolar, assim como Hara e Burke (2001: 225-226) que concluíram, após implementação de um programa para o desenvolvimento do envolvimento parental numa escola, que não só melhoraram os resultados escolares dos alunos, como também as suas performances enquanto pessoas e a sua auto-estima, melhoria visualizada através da diminuição dos processos disciplinares.

Constatamos que a cooperação concertada entre famílias e professores cria um ambiente de regras e de normas sociais similares em casa e na escola e uma maior partilha de informação, o que ajuda a atingir os seus objectivos, sobretudo a obtenção de sucesso escolar.

#### **4. Relações Escola – Família: o caso português**

##### **a. A investigação**

A problemática da interacção entre a escola e a família tem sido alvo da atenção de vários investigadores e autores portugueses, cujos trabalhos foram sendo influenciados por autores como Joyce Epstein (1987, 1988 e 1992), Passeron e Montadon (1987, 2001), Perrenoud (1987), James Coleman (1986, 1988, 1990, 1993, 1994, 1999) ou Don Davies (1996).

Davies coordenou um estudo internacional que teve início em 1990, que pretendia estudar as estratégias de colaboração entre escola, família e comunidade, e do qual fizeram parte vários projectos de investigação-acção que decorreram na Austrália, no Chile, na República Checa, em Espanha e em Portugal. Davies (1996: 76) procurou que as equipas de investigação no terreno respondessem às seguintes questões: quais as estratégias e projectos de envolvimento parental e da comunidade, procedimentos e processos realizados pela escola? Quais os efeitos das estratégias específicas na aprendizagem das crianças e nos comportamentos e atitudes das famílias? Quais as políticas e as práticas que ajudam e as que não ajudam a colaboração entre família, comunidade e escola?

No âmbito desse projecto foram realizados três diferentes estudos em Portugal, que confirmam o clima de desconfiança que se verifica entre família e escola, tal como pode ser lido nas explicações que se seguem.

O primeiro desses estudos foi realizado numa escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico e os seus principais objectivos eram caracterizar social e culturalmente as famílias dos alunos, identificando os mais relutantes em visitar a escola e estudar os efeitos das várias estratégias implementadas através da investigação-acção de Silva e Vieira (1996). Estes autores observaram ao longo dos dois anos de investigação que existe um “(...) clash between the social representations which underlay the discourse and many of the ideas expressed in teacher meetings or meetings between teachers and the PA (Parent Association)” (Davies et al., 1996: 82). O que demonstra que também no nosso país se verificam as diferenças derivadas da classe de origem nas representações simbólicas do papel da família e do papel da escola na socialização dos alunos, que foram observados no estudo coordenado por Lea Paixão na Universidade Fluminense referido no primeiro ponto do Capítulo I.

A segunda investigação-acção foi realizada numa escola privada de confissão católica por Ramiro Marques (in Davies, 1996). Também nesta escola foram implementadas várias estratégias de promoção das relações entre famílias e escola, sobretudo relativamente à melhoria da comunicação entre ambos e à ajuda da família na organização de actividades curriculares e extra-curriculares. De acordo com o autor deste projecto, todos os pais que nele participaram pertencem às classes sociais mais elevadas, visto que tinham mais do que a escolaridade obrigatória, muitos formação superior e uma situação financeira favorável pois eram as famílias que pagavam as propinas da escola. Mesmo havendo nesta escola famílias das classes mais baixas (a quem o Estado ajudava através do pagamento das propinas), esses não quiseram participar nas actividades realizadas no âmbito da investigação-acção.

Também Marques fala em culturas distintas entre pais/famílias das diferentes classes sociais (in Davies, 1996). A maioria dos pais que participou no projecto de aproximação entre famílias e escolas estava já próxima dos seus profissionais no que respeita à cultura, conceitos e representações simbólicas do que é a escola e de qual o papel da família e da escola na escolarização das crianças. Os restantes pais revelaram surpresa pelo chamamento à escola sem ser pelos motivos aos quais estavam habituados: sobretudo informação sobre classificações e discussão de problemas de comportamento (Idem).

O terceiro estudo foi realizado numa escola em Lisboa, inserida numa zona urbana moderna, cuja população era constituída maioritariamente por famílias regressadas das ex-colónias portuguesas e por famílias de imigrantes, com grande destaque para os de origem indiana (in Davies, 1996). Estes alunos eram bem vistos pelos professores que lhes atribuíam grandes qualidades como pessoas e como alunos e que viam como única explicação para a elevada taxa de insucesso a dificuldade da leitura e da escrita em Língua Portuguesa, agravada pelo facto de falarem a sua língua de origem no seio familiar, e ao hiato existente entre a cultura dessas famílias e a cultura da escola.

O projecto de Villas Boas serviu para aproximar famílias e escolas que ficaram agradavelmente surpreendidas com as acções uns dos outros. Mas a autora do estudo verificou no final que ainda havia trabalho a desenvolver no sentido de uma maior aproximação entre os dois actores. Nomeadamente, no sentido de levar os professores a

mudar de atitude face às famílias dos alunos. Os professores deviam modificar os seus comportamentos, tal como Davies refere: “(...) change in order to contact these parents more often to discuss educational objectives and schoolwork practices, and in order to show more attention to them and their children” (Davies et al., 1996: 87). O que implica que a escola entre em casa e que a família entre na escola.

Em 1997, Canário et. al. desenvolveram um estudo numa escola do 1.º ciclo de escolaridade em Telheiras, debruçando-se sobre a criação de parcerias entre os pais dos alunos. Uma das suas principais conclusões foi que a Associação de Pais pode contribuir de forma positiva para a construção e desenvolvimento das parcerias entre pais e entre os pais e a escola, através de uma maior aproximação entre os dois actores.

Passados alguns anos dos resultados dos estudos realizados por Silva e Vieira, Ramiro Marques e Villas Boas no âmbito do projecto internacional de Davies (1986), Ana Cristina Palos (2002), através de um estudo de caso em que se propôs identificar qual a concepção, atitudes e comportamentos dos encarregados de educação de um estabelecimento de ensino pré-escolar, relativamente ao seu papel na relação entre a escola e a família, percebeu que os pais ainda são “os actores mais ausentes” (Palos, 2002: 245), independentemente das diferentes concepções que identificou entre as famílias de classes sociais diferentes. Para a autora, os educadores do estabelecimento consideram que a participação dos encarregados de educação e que a sua relação com a escola são muito importantes mas apenas para a concretização dos projectos previamente estabelecidos pelos profissionais. O que implica que as famílias ainda não fazem parte do processo de construção e definição dos objectivos pedagógicos deste estabelecimento.

A diversidade de estratégias de participação na escola foi também um dos resultados obtidos por Luísa Homem (2002). Mas, neste trabalho etnográfico que também incidiu sobre o ensino pré-escolar, a autora identificou uma tentativa de multiplicação de contactos com as educadoras da parte dos encarregados de educação através da utilização de encontros informais em que a conversa fosse sobre cada um dos alunos e não geral como nos encontros formais (em reuniões de turma, por exemplo). Não podemos deixar de referir que esse maior contacto, de acordo com o que a autora escreve, potenciou uma melhoria na imagem e até no próprio estatuto profissional que as famílias tinham daqueles profissionais da educação.

Ana Matias Diogo (2002), no seu estudo qualitativo sobre o 1.º ciclo de escolaridade, procurou tipificar as expectativas dos pais em relação aos trajectos escolares dos seus filhos e as estratégias de envolvimento nesses mesmos trajectos, cruzando os diferentes tipos com as condições sociais das famílias, ou seja, com as diferenças de classe. Chegou à conclusão que independentemente da classe de origem das famílias, as expectativas dos pais relativamente aos estudos dos seus educandos são sempre mais elevadas do que as suas. O que explica as atitudes positivas que as famílias demonstraram ter relativamente à escolarização das crianças e ao seu envolvimento no processo educativo e escolar. Tal como no estudo de Palos (2002), também Diogo refere que os pais colocavam de lado uma participação na sala de aula e em questões pedagógicas, considerando-as fora do seu campo de acção.

Procurando saber como a pertença a uma determinada classe social influencia a forma como as famílias se relacionam com a escola, Pedro Silva (2003), numa investigação etnográfica realizada em três escolas do 1.º ciclo, concluiu que, de uma forma geral, as famílias não estão habituadas a colaborar com a escola. De acordo com o autor, os pais sentem uma maior pressão para uma colaboração com os professores, a qual nunca chega a ser efectiva, traduzindo-se apenas numa maior exigência e controlo sobre os mesmos. O que obriga os professores a utilizar um discurso politicamente correcto, que muitas vezes difere das suas acções, tornando a relação entre as famílias e a escola, uma questão muito politizada, numa relação “com armadilhas múltiplas e uma resultante em aberto” (Silva, 2003: 390).

Teresa Sarmento (2005) salienta que as Associações de Pais aumentaram consideravelmente nos anos anteriores à sua análise desta temática. No entanto, acrescenta que o trabalho desenvolvido por essas associações é geralmente realizado por um grupo de pais que detêm uma linguagem similar à dos professores. E que apenas esse grupo de pais participam nos órgãos sociais das escolas enquanto representantes daquela associação. A maioria dos restantes pais revela tendência a agrupar-se apenas quando visualizam um problema comum a resolver (Sarmento: 2005: 17), o que revela que o associativismo entre os pais não é regular nem estruturado. E que a participação parental na escola não é representativa de toda a população de encarregados de educação. A autora acrescenta ainda que o processo de construção de uma prática de participação parental tem sido moroso no nosso país e que os professores são o

elemento fundamental para o “despoletar (...) [desses] dinamismos de interacção comunitária” (Idem, 18).

O papel do professor, mais propriamente da figura do director de turma, como elemento fundamental para o incentivo a uma participação parental efectiva e de sucesso, é referido por Armada Zenhas (2004). Só existirá uma colaboração efectiva se existir uma relação de confiança entre os actores – director de turma e pais – a qual será mais fácil de ser estabelecida através do director de turma que é o elemento com quem as famílias têm contacto presencial regular, é quem pode mais facilmente promover um acompanhamento mais personalizados aos alunos da sua direcção de turma e é quem faz a ligação entre os vários elementos da turma e os restantes professores. Para a autora, o director de turma é então o principal elo de ligação entre escolas e famílias e o único capaz de incentivar e coordenar uma colaboração efectiva entre os dois actores como meio de atingir os objectivos comuns de desenvolvimento integral e de sucesso educativo dos alunos (Zenhas, 2004).

#### **b. As políticas**

Em Portugal todo o aparelho escolar foi sendo edificado à parte das famílias e das comunidades, as quais acabaram por ser marginalizadas do processo educativo. Apesar da tentativa das famílias de manter algum controlo sobre a educação dos filhos, os professores foram conseguindo, ao longo do século XVIII e início do século XIX, inverter a situação. Durante todo o século XX, a culpabilização pelo fracasso escolar dos alunos era colocada sobre as suas famílias: ou por estarem ausentes da escola, ou por não se preocuparem, ou por serem pessoas com pouca moralidade, etc. O que pode ter originado um clima de conflito e de desconfiança permanente entre escola e famílias. Barroso veio chamar a atenção para o facto de essa desconfiança mútua estar na origem da “exigência dos pais poderem controlar a educação dos seus filhos, inclusive no interior do estabelecimento de ensino” (1995: 357). No entanto, e apesar dos discursos das escolas evidenciarem a necessidade de cooperação entre escola e famílias, muito do que era pedido às últimas era que transformassem as crianças em “matéria” que pudesse facilmente ser trabalhada pelo educador.

Dessa forma, todos os comportamentos das crianças na escola seriam indicadores da “performance técnica dos pais” (Sá, 2009: 2-3). Como exemplo, Sá cita

Guilherme Pimentel<sup>4</sup> e o seu artigo *As relações entre Liceu e os Encarregados de Educação dos alunos*, em que fala da seguinte forma acerca do papel dos pais na escolarização dos filhos:

*“(…) que venham ao liceu; que procurem interessar-se pelo aproveitamento e comportamento dos nossos alunos; que vigiem, amiúde, os cadernos diários – magnífico meio de comunicação do Liceu com a Família; em suma, que façam pelos seus filhos tudo o que puderem fora do liceu, pois cá dentro, nós faremos o resto, Deus sabe por vezes, com que sacrifícios, mas da melhor vontade!” (Pimental, citado por Sá, 2009: 3).*

Os pais podiam então acompanhar o percurso escolar dos seus educandos, ensinar boas maneiras, comparecer na escola quando convocados, e até juntar-se em associações, desde que dentro dos valores e normas da escola e sempre vigiados com as “cautelas necessárias, responsabilizando-se os reitores pela sua promoção” tal como está inscrito no Decreto n.º 22:581, de 26 de Maio de 1933 e que promulgava os estatutos da Associação de Pais do então Liceu Normal de Lisboa (Sá, 2009: 3).

A Revolução de 25 de Abril de 1974, de acordo com o mesmo autor, pouco ou nada veio alterar na relação entre pais e escola, pois os encarregados de educação continuaram fora dos órgãos de gestão da escola. Sá cita Silva<sup>5</sup> onde este afirma que “um dos paradoxos de emergência da participação parental em Portugal é que ela acontece já em pleno período de normalização, ou seja, a partir de 1976” (2009: 88).

A escola cuja acção era totalmente regulada pelo Estado, estando afastada das famílias que antigamente servia, tem agora o desafio de agir com maior autonomia com o objectivo de se aproximar das famílias dos alunos e da comunidade envolvente, promovendo a participação destes no espaço e actividades escolares. Mas de acordo com Pedro Silva (2003), esta maior participação dos pais é também uma forma de regulação imposta pelo Estado e não uma resposta a exigências das famílias, pois resulta da produção legislativa que invade os países ocidentais e que pretende regulamentar a interacção entre famílias e escola.

---

<sup>4</sup> Artigo publicado na revista *Labor* em 1953.

<sup>5</sup> Silva definiu “Participação parental” de acordo com Beattie (1995): “existência de legislação que consagra e incentiva o direito de associação dos pais ou da sua representatividade, como membros de pleno direito, em órgãos com poder deliberativo a diversos níveis do sistema educativo, aí incluído, naturalmente o da escola” (pp. 84).



Muitas das alterações foram realizadas a partir de novas políticas governamentais que se iniciaram sobretudo com a Reforma Educativa que teve início em 1989<sup>6</sup>. O objectivo era entregar “à família a responsabilidade e o direito de escolher a formação dos filhos e ao sistema educativo a oferta de possibilidades de escolha, tornando-se desde então, a desestatização do ensino um dos seus eixos estruturantes” (Dias, 2003: 122). Foi nesta reforma que surgiu, pela primeira vez, uma referência à constituição de parcerias, como forma de incentivar a iniciativa local e a autonomia das escolas. Foi aliás criada no mesmo ano a Lei da Autonomia das Escolas<sup>7</sup> de modo a que cada escola pudesse construir o seu próprio projecto educativo incluindo todos os intervenientes no processo educativo com vista ao maior sucesso dos alunos.

Também ao nível da sala de aula, o novo sistema de gestão propõe a implementação de estratégias pedagógicas diferenciadas para potenciar o sucesso dos alunos nas suas diferenças sócio-culturais e, dessa forma, a cooperação com as suas famílias.

Para Pedro Silva é a partir da década de 90 do século passado que se começa a consolidar a participação efectiva na vida da escola, sobretudo com a legislação sobre as Associações de Pais<sup>8</sup>. Com essa lei facilitou-se não apenas a criação e o funcionamento das Associações de Pais, como também se garantiu a participação da mesma e, conseqüentemente dos pais que dela fazem parte, nos órgãos de gestão da escola – políticos, pedagógicos, de acção social escolar e em actividades extra-curriculares. Actualmente a Associação de Pais tem responsabilidades em várias actividades como os centros de actividades de tempos livres, por exemplo, onde podem ser responsáveis ou co-responsáveis por actividades de enriquecimento escolar que sejam oferecidas pelas escolas no âmbito da Escola a Tempo Inteiro<sup>9</sup>.

Também nesse ano de 1990, os pais passam a ter possibilidade de escolher a escola para os seus filhos, através do Despacho Conjunto 60/SERE/SEAM/90,

---

<sup>6</sup> Concretizada através da Resolução do Conselho de Ministros 8/89 e do Despacho Conjunto 19/MEC/86.

<sup>7</sup> Apenas aplicável a partir do 2.º ciclo do ensino básico, o que significa que a educação pré-escolar e o 1.º ciclo do ensino básico continuam sob tutela directa do Estado.

<sup>8</sup> Lei 53/90 assinada pela Assembleia da República

<sup>9</sup> Despacho n.º 12-591/2006.

tornando-se, desse modo, o ano do início da “vaga da parentocracia” (Silva, 2001: 22). Em 1997, a Lei-quadro da Educação Pré-Escolar<sup>10</sup> fala pela primeira vez num texto legislativo em complementaridade entre a escola e a família e em cooperação entre as duas. No ano seguinte, é criada o Novo Regime de Autonomia e de Gestão dos Estabelecimentos de Ensino<sup>11</sup> o qual veio reforçar a participação dos pais em todos os órgãos de gestão da escola: Assembleia da Escola, Conselho Pedagógico e Conselho de Turma.

O Programa de Educação para Todos<sup>12</sup>, o qual alargou a escolaridade básica para os 9 anos, continua a ser centralizado, mas possibilita a criação de parcerias, no sentido de responsabilizar o local: “co-responsabilização dos pais na escolarização dos seus filhos e co-responsabilização da comunidade” (Idem: 127). Com esta resolução avançou-se um pouco para além da simples abertura da escola ao seu meio envolvente, pois responsabiliza-o pelo sucesso da educação das crianças e jovens que o incluem.

A última Lei das Associações de Pais<sup>13</sup> (de 1999) veio reforçar ainda mais esta participação dos pais na escola, pois reconhece o seu direito a dias remunerados e a faltas justificadas para que possam participar mais facilmente e de forma consciente nos órgãos de gestão da escola.

Esta cada vez maior participação dos pais que vai até ao direito de participação nas tomadas de decisão ao nível estratégico nas escolas, é, nas palavras de Dias, uma forma de o Estado se fazer

*“Substituir pelos pais no controlo dos professores, exercendo sobre eles um controlo à distância mas que é também um controlo sobre os próprios pais. O controlo dos aspectos essenciais do sistema - programas, sistemas de avaliação, financiamento e até formas de organização - continua no domínio do Estado que transfere as responsabilidades de execução para os vários actores locais, que no caso das famílias acabam por ser*

---

<sup>10</sup> Lei 5/97, de 10 de Fevereiro

<sup>11</sup> Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio

<sup>12</sup> Aprovado pelo Conselho de Ministros em 1991

<sup>13</sup> Decreto Lei 80/99 de 16 de Março

*culpabilizadas pela "má escolha" da educação escolar que proporcionam aos seus educandos.” (Dias, 2003: 133).*

É desta forma que Licínio Lima, citado por Dias afirma que,

*“O conceito de educação, enquanto direito humano básico que deve ser assegurado pelo Estado através das suas políticas, tem vindo a ser reconceptualizado como um serviço mercadorizado, predominando um conceito instrumental de educação, que a considera importante porque potencia o desenvolvimento económico e maior capacidade competitiva.” (2003: 126)*

Apenas nos últimos 25 a 30 anos a participação dos pais na escola começou a ter maior visibilidade e se transformou numa participação formal nos órgãos de gestão da escola, trazendo uma maior responsabilização dos pais sobre o sucesso escolar dos filhos e a co-responsabilização de professores e famílias sobre o insucesso escolar<sup>14</sup>. Também existe uma maior quantidade de informação sobre as escolas e os resultados dos seus alunos, como por exemplo os rankings das escolas que são publicados todos os anos nos meios de comunicação<sup>15</sup>.

Estas informações permitem aos pais uma escolha informada da melhor escola para os seus filhos, logo, permitem a introdução de uma espécie de “mão invisível” à semelhança da que existe nos mercados económicos e financeiros e que poderão potenciar melhorias significativas sobre as escolas e os desempenhos dos professores. Para Ramiro Marques,

*“A introdução de uma cultura empresarial e de competição no sistema público de educação origina, por si só, um maior empenhamento profissional da direcção das escolas e dos professores que nelas leccionam e permite que as escolas se ajustem, mais rapidamente, às necessidades das famílias”. (citado por Sá, 2009: 8)*

---

<sup>14</sup> Como exemplos disso, referimos o Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de Maio referente ao Regime de Autonomia das Escolas e o Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de Abril que aprovou regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

<sup>15</sup> Como por exemplo o ranking das escolas do Ensino Básico e Secundário que é calculado pela Faculdade de Ciências Sociais e Humanas e que é publicado no jornal Expresso.

Embora se corra o risco de, como afirmam Raab et al. (1997), as escolas mais procuradas comecem a seleccionar os alunos que apresentem maiores capacidades de obter bons resultados com o objectivo de manter a boa imagem da escola junto da comunidade, voltando a reincidir a questão da “penalização dos mais desfavorecidos” (Sá, 2009: 7) no acesso às escolas e agravando a situação das escolas “menos boas” que recebem os alunos “menos bons” ou que escolhem ensinar todos os alunos sem excepção sem discriminar (Rodrigues, 2010). O que significa que a introdução de uma lógica de mercado no contexto escolar não irá solucionar o problema por si só – em muitas comunidades poderá haver apenas uma escola, ou as dificuldades de deslocação poderão diluir a possibilidade de escolha. Ana Matias Diogo refere que:

*“A investigação já realizada (...) mostra que os diferentes grupos sociais não têm a mesma capacidade de fazer escolhas, sendo as classes mais providas de recursos as que normalmente procuram activamente uma “boa” escola para os filhos e mesmo quando se publica informação, com o objectivo de ajudar as famílias com menores recursos, as primeiras continuam a ter acesso a dados mais subtils. (...) A par de um movimento de democratização do ensino, num outro movimento, de tendência contrária, desenvolve-se um sistema de orientação hierarquizado e complexo, aumentando o espaço de manobra para as estratégias das famílias. O investimento nas carreiras escolares é marcado por diferenças mais subtils e opacas. Para além do sucesso escolar, as escolhas de orientação tornam-se, deste modo, cruciais nas estratégias desenvolvidas pelas famílias em torno da definição do destino dos filhos” (Diogo, 2008: 29).*

A este respeito David Justino refere Stuart Mill quando este indica a educação “como um exemplo das limitações do funcionamento do mercado, atendendo ao facto de nem sempre o “consumidor” ser um actor suficientemente competente e informado para avaliar o bem (mercadoria) a adquirir” (2007: 5).

Para além dessas estratégias para a escolarização dos educandos, poderá ainda existir pressão para ou continuar a estudar, ou para ingressar na vida activa precocemente, seja por conta das expectativas de sucesso dos educandos, seja porque o grau de confiança no sucesso da continuidade dos estudos são baixas (Justino, 2007). O que nas palavras de Justino

*“Sem querer desviar o foco das origens sociais do aluno e da respectiva família, nem do papel da escola enquanto “promotora de insucesso”, a lógica das expectativas de inserção e da escolha “racional” entre prolongamento da escolarização versus exercício de actividade remunerada, não deve nem pode ser menosprezada” (Justino, 2007:16).*

## **5. Síntese**

Neste capítulo começámos por mostrar como a forma de olhar para a escola e para o investimento familiar na escolarização das crianças pelas ciências sociais se tem vindo a modificar. Reconhecem-se agora estratégias de escolarização nas famílias das classes mais baixas, mas que ainda não são reconhecidas pelos profissionais da escola ou que não são aceites como produtoras de resultados escolares satisfatórios.

Demonstrámos como os estudos de Coleman e Epstein vieram trazer mais evidência à necessidade de uma colaboração efectiva entre pais e professores, em que estes são os principais responsáveis pela motivação e orientação de um maior envolvimento parental. Uma necessidade que advém das profundas transformações nos objectivos e nas formas de organização que a modernidade provocou sobre as suas realidades – escola e família – tornando essencial que o processo de socialização para o trajecto escolar das crianças seja realizado em comum. Coleman (1988), Chora et. al. (1997), Marques (1997), Epstein (2009), demonstraram como o envolvimento parental e a proximidade ou colaboração efectiva entre famílias e escolas produzem melhores resultados escolares devido à uma aproximação de estratégias e a um aumento de motivação dos alunos e de expectativas das famílias relativamente ao sucesso dos seus educandos.

Utilizando sobretudo a teoria de Epstein (2009) chegámos a quatro níveis de envolvimento parental: o que é realizado em casa através de conversas e de actividades orientadas para a educação entre pais e alunos, ou seja, o nível de capital social entre os elementos da família; o envolvimento na vida escolar através de uma comunicação regular entre as famílias e os professores, mais propriamente o director de turma; o envolvimento das famílias na escola traduzido pela participação em actividades escolares e nos órgãos de gestão escolar (estes dois níveis referente ao nível de capital social existente entre famílias e escolas); e o último nível de envolvimento o das

parcerias entre escola, família e comunidade, numa extensão do nível de capital social ao último actor.

Por último, centrámo-nos sobre o caso português fazendo um resumo do estado da arte sobre a investigação sobre a temática da interacção entre escolas e famílias que tem vindo a ser realizada no nosso país e os respectivos resultados – sendo que os principais se referem à existência de envolvimento parental nas escolas ainda caracterizado por alguma contenção por parte das famílias que não querem assumir ou receiam uma intervenção fora das suas competências e por parte dos professores que preferem ter a seu cuidado toda a organização pedagógica, sobretudo no interior da sala de aula. E, depois uma história das políticas educativas que, como vimos, revelam uma tendência para uma maior descentralização governamental – pedagógica para os agrupamentos escolares e financeira para as autarquias – com o principal objectivo de aumentar a igualdade de oportunidades dos alunos, de melhorar a gestão dos recursos financeiros, materiais e humanos das escolas e de capacitar as escolas para uma melhor resposta às necessidades das suas comunidades e mercados locais.

## Capítulo II – Formas de capital e envolvimento parental

### 1. Formas de capital

Pierre Bourdieu foi o pioneiro ao introduzir os conceitos de capital económico, capital humano e capital social nas ciências sociais. Por volta dos anos 60 do século XX, a sua teoria trouxe uma nova explicação sobre a realidade da escola a qual veio contrariar a visão optimista que de uma forma geral dominava nos países desenvolvidos. De acordo com essa visão, a educação gratuita e universal era o modo de garantir a igualdade de oportunidades para todos os cidadãos reduzindo as desigualdades sociais existentes nas sociedades (Nogueira e Nogueira, 2002). Já nos anos 50, uma série de pesquisas de grande dimensão, das quais destacamos o Relatório Coleman (1996), vieram demonstrar como o peso das origens sociais dos alunos pesavam sobre os seus resultados escolares, pondo em causa todo o optimismo à volta da função da educação que vigorou até meados dos anos 50.

Bourdieu no seu livro *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino* (1978), introduziu uma nova interpretação da função da educação e da escola como reprodutora e legitimadora das desigualdades sociais. De forma resumida, Bourdieu afirma que o ambiente familiar e social onde cada indivíduo é socializado, atribui-lhe uma posição na estrutura social; da qual incorpora disposições para a acção típicas da posição social atribuída e que passam a ser princípios para todas as suas acções mas não de uma forma mecânica pois têm de ser adaptadas ao contexto de cada acção (Bourdieu, 1978).

Desta forma, para o autor, cada um indivíduo traz consigo uma “bagagem socialmente herdada” que é constituída por componentes objectivas: capital económico, cultural e social, podendo cada um ser accionados no processo de obtenção do sucesso escolar. O capital económico é definido por Bourdieu como os bens e serviços aos quais o indivíduo tem acesso de acordo com a sua posição na estrutura social. Relativamente ao capital cultural, o autor afirma que é:

*“(...) uma hipótese indispensável para dar conta da desigualdade de desempenho escolar das crianças provenientes das diferentes classes*

*sociais, relacionando o sucesso escolar (...) [com] as crianças das diferentes classes e fracções de classe [e o que elas] podem obter no mercado escolar” (Bourdieu, 1998: 73).*

Esta forma de capital é a “cultura geral (...) – os gostos em matéria de arte, culinária, decoração, vestuário, esportes e etc; o domínio maior ou menor da língua culta; as informações sobre o mundo escolar.” (Nogueira e Nogueira, 2002: 5), cuja forma institucionalizada são os títulos escolares. É a forma de capital que se traduz em mais vantagens para quem o possui pois aproxima os indivíduos da cultura da escola – dos seus códigos culturais e sociais, linguísticos, normativos –, e que possibilita mais oportunidades de sucesso escolar. O capital social seria o conjunto de relações ou laços sociais da família com outros indivíduos ou grupos sociais influentes.

Como vemos, o capital económico e o capital social, o último pouco desenvolvido por Bourdieu, adquiriam pouca importância para o autor, contra o papel preponderante do capital cultural no acesso às oportunidades de sucesso escolar.

Estes conceitos têm sido utilizados por vários autores desde então, alguns com algumas variações importantes. Por exemplo, Schuller (2000) propôs uma separação entre capital humano que definiu como o conjunto de conhecimentos, competências e aptidões que cada indivíduo possui e que pode accionar de forma a aumentar os seus recursos económicos, ou seja, sobre o seu capital económico. E o capital cultural, similar ao de Bourdieu, e que se refere ao background familiar e cultural que o indivíduo herda da sua família. A possibilidade de cada indivíduo poder aumentar o seu capital humano e o seu capital social (nas relações que pode estabelecer fora do seio familiar) podem, de acordo com este autor, contrariar aquele determinismo do seu capital cultural (Schuller, 2001).

O capital social passou a ter uma utilização mais frequente na investigação académica através do trabalho de Bourdieu, mas também de Jane Jacobs (1961) que se dedicou às questões da vida urbana e da falta de laços de vizinhança no contexto urbano e de James Coleman (1988) que o utilizou no contexto da educação. No entanto, foi Robert Putnam que vulgarizou o conceito como ponto de partida para a investigação em ciências sociais e no discurso político. Este autor distingue as diferentes formas de capital da seguinte forma:



*“Whereas physical capital refers to physical objects and human capital refers to the properties of individuals, social capital refers to connections among individuals – social networks and the norms of reciprocity and trustworthiness that arise from them. In that sense social capital is closely related to what some have called “civic virtue.” The difference is that “social capital” calls attention to the fact that civic virtue is most powerful when embedded in a sense network of reciprocal social relations.” (Putnam 2000: 19).*

Em todas as diferentes definições podemos ver como o capital cultural é quase sempre o capital familiar, ou seja, o conjunto de valores e normas, o *habitus*, os bens culturais e títulos escolares que existem no seio familiar e que, no contexto da educação, os alunos poderão accionar em seu benefício com o objectivo de aumentar os seus resultados escolares.

## **2. Capital Cultural e Familiar**

Seguindo o pensamento de Bourdieu, o capital familiar é a herança relativa aos constituintes do capital cultural que o aluno obtém ao nascer e ao ser socializado numa família situada numa posição na estrutura social específica. O investimento realizado pela família na escolarização dos educandos é realizado de acordo com a experiência escolar da família através do cálculo das possibilidades de sucesso que os seus filhos possam ter na carreira escolar e de acordo com os objectivos da família – se pretendem uma reprodução da sua posição na estrutura social ou se anseiam pela ascensão social (Bourdieu, 1978).

Desta forma o autor explica porque as classes sociais mais elevadas não investem de forma tão vincada na escolarização dos seus filhos como as classes médias. Estas têm maior desejo de um movimento de ascensão social do que os elementos das classes altas que já se encontram no topo da estrutura social. O investimento das famílias das classes mais baixas seria menor devido à sua experiência de insucesso escolar, derivado de baixos recursos económicos e culturais, que tornava incerto o retorno desse investimento. Apostando, em substituição de uma permanência mais prolongada numa carreira escolar, na inserção profissional precoce.

Percheron (1981) acrescentou outras variáveis que podem explicar os diferentes níveis de investimento das famílias na escolarização das crianças, as quais verificou serem dependentes das diferenças de classe – a questão geográfica, sobretudo a relativa à dicotomia urbano/rural, e nível de conservadorismo ou religioso da família, entre outros. O que não retira a complementaridade entre os dois tipos de capital – cultural e familiar – continuando o último a ser caracterizado pelo primeiro. Mas que complementa o conceito familiar/cultural que para além das expectativas face à escolarização e da classe de origem, passam a influenciar a escolarização, também de acordo com o contexto geográfico, a religiosidade, a abertura ao exterior, e o desejo de ascender socialmente. Lahire refere que é necessário estudar as dinâmicas internas de cada família para que se possa perceber que componentes do seu capital cultural da herança familiar dos alunos estão a influenciar as suas carreiras escolares.

Singly (1996) veio chamar a atenção para o facto de o capital social, ou as relações estabelecidas entre as famílias e crianças, ser crucial para que de facto exista transmissão dos recursos culturais da família para as crianças.

Essa visão abala um pouco a visão de que o capital cultural da familiar passa a ser o do aluno apenas porque ele nasce no seu seio, tornado a transmissão dos recursos culturais parte das relações familiares mais ou menos complexas que se geram entre os elementos familiares. Mais do que do estatuto socioeconómico e das habilitações literárias dos pais, a influência da família na aprendizagem escolar depende das actividades e atitudes promotoras de aprendizagem que eles desenvolvem e têm com os filhos. O carácter modificável dessas atitudes acentua a pertinência e a importância da colaboração entre a escola e a família (Villas-Boas citada por Zenha, 2004: 210).

O capital familiar/cultural traz maiores possibilidades de sucesso escolar quando se aproxima do capital cultural dos profissionais da escola e dos valores transmitidos pela escola. Esta proximidade entre os pais e os professores, a coincidência dos objectivos da família e da escola é um importante factor de socialização para o sucesso académico nos alunos (Dubet citado por Nogueira e Nogueira, 2002). Esta é a visão actual sobre a relação entre escola e família, presente em várias investigações e no discurso político designadas por envolvimento parental enquanto forma de capital social entre famílias, professores e alunos.

### **3. Família, Escola e Capital Social**

Existem duas correntes teóricas que tentam explicar o que é a acção social. Uma delas é utilizada sobretudo por sociólogos que afirmam que todo o actor social é socializado e age de acordo com as normas, regras e obrigações sociais; estes teóricos conseguem explicar como é que a acção social é formatada e pode ser modificada através do contexto social onde o actor se insere. Bourdieu e Passeron (1970), por exemplo, afirmam que o sucesso da acção pedagógica depende da distância entre as acções pedagógicas da família e as acções pedagógicas da escola, visto que uma família está ou não predisposta a investir na escolaridade dos filhos na medida dos mercados sociais e do valor atribuído aos diplomas. Outro teórico desta corrente, Lahire, tenta compreender as relações intra-familiares com a escola e com o aproveitamento escolar através da análise dos recursos materiais da família, das práticas de leitura e de escrita no seio familiar, das regras e controlo existente no mesmo relativamente à escola e ao estudo e também da estabilidade do núcleo familiar do aluno (2002).

A outra corrente teórica é bastante influenciada pela economia e consegue ver como cada actor social tem objectivos individuais. De acordo com a Teoria da Acção Racional, os indivíduos têm controlo sobre vários recursos os quais utilizam para atingir os seus objectivos individuais, ou seja, maximizam as suas acções de forma racional. Como exemplo destes teóricos, Boudon (1977) explica que as escolhas que os alunos fazem ao longo dos seus percursos escolares (área, via de ensino, cursos, entre outras), não esquecendo que são influenciadas pelos seus valores sociais, são também produto dos seus próprios objectivos e raciocínios, assumindo os riscos dos seus cálculos.

James Coleman (1986) optou por explicar a acção social utilizando as duas correntes teóricas, aqui brevemente expostas. Dessa forma, aceita o princípio da acção racional o qual explica as acções individuais dos actores, assim como também explica o desenvolvimento das organizações e grupos sociais quando analisado em conjunto com os contextos sociais onde ocorre a acção racional. Para essa dupla análise Coleman utiliza o conceito de Capital Social.

Este é um conceito que está longe de ser consensual e aceite como um conceito válido entre os teóricos das ciências sociais. Nas palavras de Schuller “It is a relatively new concept, which has not yet had time to bed down” (Schuller, 2001: 2-3). Portes afirma que é um conceito que pode ser utilizado de forma demasiado simplista (1998) e

para Schuller é tão versátil, que pode ser aplicado em várias áreas teóricas correndo o risco de se tornar pouco coerente (2001).

Mesmo que alguns autores afirmem que o conceito de capital social é “an umbrella concept [...] a notion that means «many things to many people»” (Adler, 2002: 18), muitos outros consideram que “relationships matter” (Field, 2003: 1-2); ou então que

*“Social capital refers to the institutions, relationships, and norms that shape the quality of a society’s social interactions ... Social capital is not just the sum of the institutions which underpin a society – it is the glue that holds them together” (Banco Mundial, 1999).*

Foi Pierre Bourdieu quem primeiro introduziu este conceito nas ciências sociais, definindo-o como um conjunto de recursos efectivos ou de recursos futuros relacionados com a posição dos actores numa estrutura mais ou menos institucionalizada onde os indivíduos se relacionam e se reconhecem (Bourdieu, 1983: 249). No entanto, o seu principal objectivo era explicar a formação e perpetuação das diferentes classes sociais e das elites, através da existência de alguns recursos que estão disponíveis apenas para os indivíduos das classes mais privilegiadas; neste caso, uma rede de conhecimentos que lhes permitia perpetuar o seu poder.

James Coleman viu no conceito de capital social a possibilidade de explicar a natureza das estruturas de todas as classes sociais e não apenas daquilo que as diferencia tal como havia feito Bourdieu, definindo-o de acordo com a função que ele tem. Ou seja, como parte integrante da estrutura social e, ao mesmo tempo, como facilitador das acções dos actores sociais dentro dessa estrutura. Este tipo de capital surge das relações sociais que se estabelecem entre os vários actores e é um recurso do indivíduo, tal como o capital económico ou o cultural. Ou seja, o capital social é constituído por “(...) social resources in the family in the community which serve as capital assets available to members of the family. These resources are particularly valuable as they can serve as a conduct through which norms, standards and expectations are conveyed” (Coleman, 1993: 6).

Robert Putnam veio alargar o conceito ao afirmar que capital social é uma rede de “connections among individuals – social networks and the norms of reciprocity and

trustworthiness that arise from them. [...] A society of many virtuous but isolated individuals is not necessarily rich in social capital” (Putnam, 2000: 19). De acordo com Putnam, a ligação comunitária pode ajudar os indivíduos a resolver com maior eficácia e rapidez os seus problemas, realizar negócios e outras transacções com menos custos e maiores resultados, aumentar o nível de confiança entre as pessoas, aumentar o número de informações que circula entre elas e até mesmo ajudar a nível da sua saúde física e mental, ou seja, todas as “networks and the associated norms of reciprocity have value” (1995:65-78).

O trabalho de Michael Woolcock acrescentou que os actores sociais podem ter acesso a redes de conhecimentos que estabelecem com outros actores ou grupos sociais que não pertencem à sua comunidade. Desse modo, distinguiu três tipos de capital social: o primeiro denominou de “Bonding” que se traduz nos laços entre indivíduos mais próximos como a família e amigos mais chegados que partilham de características comuns; depois existe o “Bridging”, ou as relações que se estabelecem com indivíduos que são ligeiramente mais afastados como colegas de trabalho ou amizades antigas; e, por último, “Linking”, o que se refere a relações que se estabelecem com indivíduos que não pertencem aos grupos de contacto mais próximos e que possibilitam o acesso a recursos que não estão disponíveis na nossa comunidade, mas sim na sociedade em geral (Woolcock, 2001: 13-14).

Para esse autor, um grupo social pode beneficiar dos três níveis de capital social ao mesmo tempo. E são as diferentes combinações que se formam entre os três diferentes níveis que, de acordo com este autor, dão lugar a tantos resultados diferentes nos vários estudos sobre capital social (Woolcock e Narayan, 2000).

Apesar de todos os importantes contributos que aqui foram expostos, iremos neste trabalho centrar-nos à volta do conceito de capital social de Coleman, tendo em conta alguns dos autores que criticaram este autor, tentando acrescentar algo ao conceito de forma a o podermos aplicar ao contexto pretendido.

Não será nosso propósito construir um novo conceito, nem afinar conceitos que já existam, mas apenas utilizá-lo para verificar se professores, pais e alunos com elevado capital social entre eles podem mais facilmente actuar em conformidade e em concertação para obter maior sucesso escolar da parte dos alunos ou se tal não interfere no processo de aprendizagem.

Reconhecemos que a utilização do conceito de capital social acarreta alguns riscos que advêm da sua definição difusa, da dificuldade em medir a quantidade de capital social que existe num indivíduo ou num grupo social e ainda da sua dependência face ao contexto envolvente (Schuller, 2001). No entanto, concordamos com este autor quando ele afirma que

*“The fact that it [conceito de capital social] is so youthful does not necessarily mean that we have to wait for a long time for it to mature [...] But it does require debate on how the concept might be most fruitfully developed (Idem, 11).*

James Coleman afirma que esse capital se manifesta de três formas diferentes: expectativas e obrigações, canais de informação e normas e sanções sociais (Coleman, 1999).

Começando pelas obrigações, o autor afirma que dentro de um grupo ou rede social, quando um indivíduo faz algo por alguém espera que no futuro o objecto do seu auxílio lhe retribua esse favor. O que dá origem a redes onde o nível de confiança é de tal forma elevado, que os actores passam a ver essas ajudas como “credit slips” (Coleman, 1988:102) ou “notas de crédito” que dão aos outros e as quais esperam que um dia lhes tragam benefícios; elas vão sendo saldadas, mas nunca totalmente, logo nunca anulando a obrigação dos actores e a sua inclusão dentro das redes sociais. Nas comunidades onde existe conhecimento inter-geracional aumenta a confiança entre os indivíduos o que consolida as obrigações e as expectativas que cada actor social tem dos outros (Idem, 1988).

Morgan e Sorensen afirmam que essa maior proximidade e confiança entre os actores sociais, no contexto da escola, pode ter como consequência que os pais exijam da escola currículos mais próximos da tradição e valores da comunidade o que pode limitar a criatividade e a liberdade dos alunos (1999). O próprio Coleman chama a atenção para o facto de esse elevado nível de confiança comportar um risco para as escolas. Os pais poderão exigir mais dos professores sem os conhecimentos necessários para o fazer o que poderá dificultar o trabalho das escolas e trazer inconvenientes para o relacionamento entre os actores sociais (Idem, 1988).

Outra forma de capital social tem a ver com a informação existente e a forma como circula dentro das redes sociais. Essa informação é essencial para que o actor social possa agir correctamente, para seu benefício e utilizando os seus capitais económico e humano e fazer escolhas e tomar decisões sustentadas. Só com muita atenção e concentração conseguiriam sozinhos obter toda a informação existente. Dessa forma, as redes sociais que se estabelecem entre os indivíduos através dos conhecimentos sociais são muito importantes, pois cada actor pode ficar a saber de factos que lhe podem trazer benefícios, como por exemplo, o saber de alguém que procura profissionais na sua área (Coleman, 1988).

Morgan e Sorensen afirmam que para além da informação que circula dentro das comunidades será importante para os alunos obter informação da sociedade em geral, quanto mais heterogénea melhor de forma a aumentar as oportunidades, os padrões de sucesso e a informação a utilizar (1999: 674).

A última forma de capital social refere-se às normas e sanções sociais. Uma comunidade que tenha regras e prémios definidos para quem tenha sucesso na escola, facilita o trabalho da mesma, pois os alunos sabem que é norma da sua comunidade dar prémios a quem tem sucesso e penalizar quem tem insucesso escolar. Uma conclusão que deriva da investigação que Coleman desenvolveu nas escolas católicas onde o factor religião impele os professores a considerar que todos os alunos têm o mesmo direito de aprender e o facto de a escola estar inserida numa comunidade religiosa ajuda os alunos proporcionando-lhes melhores condições para o estudo (Coleman, 1988).

Uma comunidade fechada que dê mais ênfase às suas normas e regras sociais funciona melhor se os professores, pais e alunos funcionarem em rede: “Schools function best when students build strong bonds with their classmates, when teachers cultivate nurturing relationships with their students, and when parents establish close ties with teachers” (Coleman, citado por Morgan e Sorensen, 1999: 633). Estas relações mais próximas acontecem mais facilmente nas escolas católicas estudadas por Coleman que estão, elas próprias, inseridas numa comunidade que se uniu pelos valores religiosos partilhados.

Morgan e Sorensen, no seu estudo sobre as redes parentais e proximidade social enquanto possíveis promotores da aprendizagem da matemática, fizeram uma chamada de atenção para o facto de o tipo de comunidade entre pais dos alunos e professores que

conjugam acções para o sucesso escolar dos educandos, poder acontecer também nas escolas públicas, não sendo apanágio apenas das escolas católicas privadas que Coleman estudou (1999: 662). Para além disso, para aqueles autores, este tipo de comunidade mais fechada não cria as mesmas condições de aprendizagem e de sucesso como as comunidades mais abertas, onde os alunos e seus pais podem aceder a maiores quantidades de informação aumentando dessa forma as oportunidades dos alunos (Idem, 663).

O próprio Coleman chama a atenção para o facto de as comunidades fechadas que gerem a vida social através das normas e regras sociais bem definidas poderem causar constrangimentos nas acções dos indivíduos, ao afirmar que estes alunos poderão sair destas escolas “unequipped to enter the heterogeneity and disorder of the larger society and thus either confined to the narrow frame within which they grow up or forced to suffer a serious culture shock when they leave their protected habitat” (Coleman, citado por Morgan e Sorensen, 1999: 664). Outros autores foram mais longe ao afirmar que o controlo social nestas comunidades pode dar lugar à repressão exagerada causando custos ao nível da criatividade e da autonomia dos seus indivíduos e, no caso da escola, dos alunos e à repetição e estagnação da informação que circula dentro destes grupos impedindo o desenvolvimento e a inovação (Portes e Landolt, 1996) grupal e individual.

Carbonaro concorda com Coleman, ao afirmar que nos grupos sociais fechados onde há mais comunicação e confiança, se torna mais fácil a monitorização e controlo das crianças e jovens e poderá existir uma maior promoção do sucesso escolar, mas apenas em comunidades onde os adultos tenham a escola e o sucesso escolar como algo desejável (Carbonaro, 1999). Carbonaro não aceita as conclusões de Morgan e Sorensen de que as comunidades fechadas têm sempre um efeito negativo sobre o sucesso escolar.

Mas admite desvantagens de algumas comunidades mais fechadas que não tenham a aprendizagem e o sucesso escolar como valores. Tal como afirmou Wilson, que aponta os guettos como um exemplo de uma comunidade fechada que apresenta comportamentos desviantes e que, por isso, não promove o sucesso escolar (1996). Independentemente de se tratar de comunidades com maior ou menor nível de capital social,



*“(...) social capital has costs as well as benefits, that social ties can be a liability as well as an asset. Most parents, for example, worry their teenage children will ‘fall in with the wrong crowd’, that peer pressure and a strong desire will induce them to take up harmful habits.” (Woolcock, 2007: 273)*

Um dos maiores contributos de Carbonaro, foi o ter dividido as redes sociais fechadas em três diferentes categorias: a primeira a que chamou de “nonfunctional” em que os pais dos alunos se conhecem mas não utilizam esse conhecimento para troca de informações ou aplicação de normas; outra categoria que são as “dysfunctional” em que as normas e valores não dão particular ênfase à escola nem ao sucesso escolar; e a última, as “functional” em que escola e sucesso escolar são valorizados (Carbonaro, 1999: 685).

Neste trabalho iremos procurar ver se existem expectativas/obrigações e confiança dos alunos em relação aos seus pais e professores no que respeita, sobretudo, aos assuntos escolares, verificar se têm acesso a informação do interior e de fora do seu grupo mais próximo, onde estabelecem relações de tipo “bonding”, que lhes sejam importantes do ponto de vista da sua performance escolar e das escolhas para o futuro e perceber se entendem as normas e regras sociais que lhes são impostas, numa lógica de comparação entre as Escolas Integradas e as Escolas Segmentadas e respectivos resultados escolares.

#### **4. Organização escolar e Capital Social**

Antes de iniciarmos a exposição sobre como vemos as Escolas Integradas como um espaço que propicia um maior capital social e, dessa forma, um envolvimento parental mais efectivo, achamos importante começar por explicitar o que são estas escolas, com que objectivos foram criadas, como foram implementadas em Portugal e ainda em que diferem dos restantes estabelecimentos de ensino que neste trabalho designamos de Escolas Segmentadas, ou seja, escolas em que os ciclos de escolaridade desde o jardim-de-infância até ao 9.º ano de escolaridade estão separados em espaços escolares separados fisicamente.

##### **a. Uma nova forma de organização escolar – As Escolas Integradas**

As escolas de Ensino Básico Integrado<sup>16</sup> foram constituídas com o objectivo de possibilitar uma nova organização escolar condizente com a Lei de Bases do Sistema Educativo, para uma melhor gestão dos recursos materiais e para “constituir um espaço comum durante toda a escolaridade, proporcionando a vivência de uma mesma cultura [na] escola” (Despacho-conjunto n.º 19/SERE/SEAM/90 de 6 de Março). A ideia era constituir um "território educativo" e a integração e articulação curricular e organizacional em torno de um projecto educativo comum, que potenciou a construção de formas alternativas e inovadoras de conceber a escola, criando redes locais mais fortes” (Dias, 2003: 135).

O diploma que deu origem às Escolas Integradas previa que em todos os concelhos do país existisse uma destas escolas, a qual teria no mesmo espaço físico o jardim-de-infância (sempre que possível) e os três ciclos de escolaridade básica – 1.º, 2.º e 3.º ciclos, ou seja, do 1.º ano ao 9.º ano de escolaridade. A integração do jardim-de-infância nestas escolas serve o objectivo de dissipar as experiências educativas pessoais de cada aluno anteriores à ingressão na escola: “As condições prévias de qualidade, igualdade e eficácia da educação estabelecem-se na primeira infância, prestando atenção aos cuidados infantis e ao desenvolvimento das crianças, essenciais à prossecução dos objectivos da educação básica” (UNESCO, 1990).

Devido às infra-estruturas existentes e às dificuldades em as reorganizar para receber crianças dos 3 aos 15 anos, tentou-se depois um "modelo de funcionamento articulado com a utilização de diversas instalações ou pólos, em torno de uma escola sede (...)" (Anexo 11, Decreto-Lei n.º 142/93 de 26 de Abril: 14).

Hespanha (1994), num estudo iniciado no ano de 1992/1993 e concluído em 1994 pelo Departamento de Avaliação do Sistema Educativo de Inovação Educacional, apontou cinco potencialidades das Escolas Integradas:

- a) Centro dinamizador da vida cultural da comunidade de acordo com as expectativas dos seus actores (população em geral e os poderes económicos, políticos e sociais);

---

<sup>16</sup> Novo modelo para a escolaridade obrigatória que foi implementado pela Lei orgânica – Decreto-Lei n.º 142/93 de 26 de Abril.

- b) Forma de melhorar o aproveitamento e a rentabilização dos recursos materiais existentes (bibliotecas, equipamento informático e de educação física, entre muitos outros);
- c) Promotora da qualidade das aprendizagens através da criação de projectos individuais para os alunos, facilmente adaptáveis ao longo dos anos de acordo com a evolução dos mesmos, utilizando um currículo integrado para os três ciclos de escolaridade básica. A aprendizagem poderá ser mais profunda pois a “interacção entre alunos de diferentes ciclos, a partilha de espaços e actividades educativas pode servir para incrementar a responsabilização, o respeito pelo outro e a aceitação da diferença, promovendo o desenvolvimento socio-afectivo e cognitivo dos alunos” (Benavente, 1993: 53);
- d) Facilitadora da integração da educação pré-escolar, que Hespanha considera como essencial para escamotear as disparidades entre as experiências educativas dos vários alunos anteriores à ingressão na vida escolar;
- e) Forma de diminuir o abandono escolar e de promover o sucesso escolar devido ao acompanhamento sistemático e continuado do percurso escolar dos alunos, ao sentimento de pertença e de identificação com uma comunidade e cultura escolar.

Com estes objectivos, as Escolas Integradas surgem com o potencial de possibilitar a aproximação entre professores e famílias, assim como a construção de mais laços sociais entre os diferentes alunos e entre estes e os seus professores e pais enquanto educadores. Devido ao número de anos que os jovens permanecem na mesma escola, com os mesmos colegas e com os mesmos professores e ainda devido ao número de anos de relacionamento das suas famílias com a escola, os alunos podem sair beneficiados na construção do seu capital social dentro da comunidade escolar; e ainda na obtenção do sucesso escolar de uma forma mais igualitária.

As Escolas Integradas foram uma forma de reestruturação do sistema educativo que surgiu à parte da reformulação dos planos curriculares da Reforma Educativa, assente na reorganização das instituições escolares vincando o seu poder como agentes de mudança (Fullan, 1991). Estas escolas podem possibilitar a diminuição do abandono

escolar e do insucesso na escola, melhorar a qualidade das aprendizagens, tornar efectiva a formação pessoal e social nas escolas e ainda criar maior democratização no espaço da escola diminuindo as diferenças socio-culturais dos alunos sem as destruir (Benavente, 1993). Para Ana Benavente (1993) seria importante estudar se de facto as Escolas Integradas cumprem estas potencialidades.

De acordo com o estudo de Hespanha, nos primeiros anos de implementação destas escolas, as Direcções Regionais de Educação viram nas Escolas Integradas uma forma de

*“(...) reorganização do sistema educativo, no sentido de rentabilização dos recursos materiais e humanos existentes, atenuando ou eliminando problemas há muito sentidos, como o isolamento das escolas do 1.º ciclo e a sub-utilização de meios disponíveis em escolas do 2.º e 3.º ciclos”*  
(Hespanha, 1994: 18).

As direcções das escolas centraram a sua acção na possibilidade de rentabilização de recursos, sobretudo, relativamente aos do 1.º ciclo de escolaridade e na possibilidade de melhor capacitar os alunos com uma maior facilidade de adaptação à mudança radical do 1.º para o 2.º ciclo.

A maioria dos professores mostraram-se favoráveis à mudança apesar dos difíceis momentos iniciais que tiveram origem sobretudo no facto de “os professores dos diferentes ciclos (...) nunca conversa[re]m (...)” (Hespanha, 1994: 25). Ao longo desta investigação a autora foi referindo que no ano de 1994 ainda subsistiam barreiras à cooperação entre os ciclos. Apesar de alguns professores referirem no curso da investigação de Hespanha que havia maior cooperação entre professores dos diferentes ciclos, pressupomos que essa cooperação ainda esteja longe de ser a ideal sobretudo devido ao facto de o 1.º ciclo de escolaridade só ter adquirido alguma autonomia face ao governo central mais tarde (apenas com o Decreto Lei n.º 15-A/98), ao contrário dos 2.º e 3.º ciclos que já beneficiam dela.

O mesmo estudo conseguiu apontar algumas vantagens da implementação destas escolas: gradual desaparecimento das barreiras entre os professores dos diferentes ciclos, a introdução do conceito de valorização profissional do indivíduo no contexto da escola, o planeamento cooperativo entre ciclos dos projectos curriculares, a

racionalização e rentabilização dos recursos materiais e formas de gestão escolar mais autónomas (Hespanha, 1994)<sup>17</sup>.

### **b. Escolas Integradas e Capital Social**

Os ambientes, escolar e familiar, são redes de segurança, potenciando a estimulação intelectual, e servindo de apoio afectivo. E são complementares ao ponto de Parcel e Durfur afirmarem que as “(...) conditions in one or the other sphere may compensate for less favorable conditions in the other” (Parcel e Durfur, 2001: 36).

Como vimos ao longo do pontos 1, 2 e 3 do Capítulo I, o sucesso será maior se os dois actores sociais – famílias e professores - trabalharem em conjunto na promoção da adaptação social e na promoção do sucesso nos trajectos escolares das crianças e jovens. A escola e a família são “deux institutions condamnées à coopérer dans une société scolarisée” (Perrenoud, 1996: 76).

Um dos projectos realizados nos Estados Unidos da América no âmbito da lógica das escolas comunitárias, o projecto das Boston Pilot Schools<sup>18</sup> demonstra a importância de uma relação próxima e aberta entre a família e a escola (Ouimette et al., 2002). Apresentamos aqui algumas das principais conclusões do estudo de Ouimette acerca destas escolas.

Em primeiro lugar verifica-se um grande investimento na participação parental pela escola – através da aposta num sistema de comunicação bilateral regular, realizando eventos na escola direccionados para as famílias, atribuição mais formal do papel de revisores dos trabalhos de casa aos pais, entre outras medidas com o objectivo de aproximar as famílias da escola e dos percursos escolares dos alunos.

---

<sup>17</sup> Para que estas vantagens permaneçam e cresçam, a autora deixou como condições para o sucesso das EBI a atenção a dar ao número de alunos de cada escola que não deveria ser mais do que 500 alunos e ainda a necessidade de criar um território educativo onde os elementos da comunidade pudessem intervir na gestão da escola, apelando, de forma bastante clara, à maior abertura das escolas à famílias e à comunidade.

<sup>18</sup> Parceria criada em 1994 entre o Mayor da cidade de Boston, o Comité das escolas de Boston, o Superintendente e a União de Professores de Boston, com o objectivo de formar escolas que fossem modelos de inovação educacional. Trata-se de escolas autónomas com capacidade de decidir o seu próprio orçamento, de contratação de pessoal e de organização curricular e escolar em função das necessidades dos alunos e suas famílias.

Em segundo lugar, a autonomia que estas escolas piloto têm relativamente ao poder central permite-lhes definir os seus objectivos e as suas estratégias organizacionais e pedagógicas: escolher o seu currículo, horário, equipa de trabalho e fazer a gestão do seu orçamento, o que fazem encorajando e facilitando a participação da comunidade, em particular, da parental.

Em resumo, estas escolas conseguem uma colaboração significativa com as famílias dos seus alunos, como demonstra o seguinte trecho do mesmo artigo:

*“Structuring the curriculum with parent feedback, modifying the curriculum according to parent concerns, giving parents a voice in school governance issues, including parents in the assessment of their children and including parents in the staffing decisions at the school are all examples of ways that Pilots use their autonomies in collaborative ways with parents.”*  
(Ouimette et al., 2002: 12).

Apesar dos resultados positivos, estamos a falar de escolas que fazem parte de um projecto de estudo das relações entre famílias e escola e do envolvimento parental e que, por isso, têm bastante presente esta problemática trabalhando diariamente nesse sentido. No entanto, construíram à volta da escola um nível de capital social em que, à luz do conceito de capital social de Coleman, existe troca de informações entre os actores, uma partilha de expectativas em relação ao sucesso académico e pedagógico dos alunos e um conjunto de papéis definidos e de normas e regras sociais que uns esperam que os outros cumpram.

No entanto, as relações entre famílias e escola não são sempre favoráveis. Actualmente as escolas fazem o que muitos pais não podem: ensinar e treinar as crianças e jovens para a vida adulta e para a entrada no mercado de trabalho. Mas são também instrumentos da sociedade para promover uma identidade, linguagem e cultura nacionais, minando, muitas vezes, as identidades culturais e valores das famílias dos alunos. Daí que a visão das famílias sobre a escola seja dualística, utilizando as palavras de Coleman (1990): umas vezes a escola é uma aliada, outras vezes é vista como inimiga.

Por essa razão, é essencial que a socialização seja realizada em simultâneo e em cooperação pelas famílias e pelas escolas. A socialização realizada nas escolas permite a

aprendizagem de aproveitar as oportunidades que surgem, ultrapassar obstáculos e exigências e receber as devidas recompensas. Dentro da família constrói-se grande parte da identidade pessoal dos indivíduos, espírito de esforço e a coerência de atitudes (Coleman, 1990: 332), daí a sua complementaridade.

Mas actualmente, enquanto a família se dedica às suas carreiras e/ou à obtenção do rendimento familiar, as escolas ficaram com a responsabilidade da socialização que, de acordo com o mesmo autor, se centra nas aprendizagens das oportunidades, exigências e recompensas, negligenciando as atitudes, os esforços e a identidade pessoal dos alunos. Para Coleman, as escolas ainda não se adaptaram às novas formas de organização familiar que hoje em dia tendem a falhar na sua tarefa de criar um ambiente que beneficie o estudo e a aprendizagem em casa (Coleman, 1990: 333).

Conceição Alves Pinto, afirma que

*“(...) é difícil para muitos deles [os pais], apreender de imediato, por um lado, o que a escola espera dos seus filhos e, por outro lado, o que a escola espera deles. (...) A escola exige aos pais um verdadeiro processo de socialização relativamente aos seus papéis e à sua intervenção no processo educativo escolar dos seus filhos. Quando eles próprios andaram na escola, aos seus pais apenas era pedido que mandassem os filhos estudar. Não havia reuniões de pais. Não se falava em intervenção da família no processo educativo escolar dos filhos.” (Pinto, 1995: 114).*

O que se pretende que os pais façam hoje é uma adaptação social, entender “(...) mecanismos através dos quais o indivíduo se torna apto a pertencer a um grupo” (Boudon, 1990: 223). E essa pertença ou integração só é “sadia” utilizando as palavras de May, quando, enquanto ser simbólico, ele atribui significado a uma realidade, de modo a nela se integrar sem dificuldade (Pinto, 1995: 117).

Ora a proximidade prolongada entre os actores – professores, pais e alunos – possível nas Escolas Integradas, permitirá a criação de uma rede de relações de amizade, que os indivíduos poderão utilizar no seu futuro como uma forma de estrutura social através da qual possam aceder “(...) a oportunidades de utilização do próprio capital financeiro ou humano” (Burt, 1992).

Johnson (1996) é um dos autores que refere as diferenças do que era esperado das famílias no passado relativamente aos percursos escolares dos educandos e o que actualmente se espera delas. Afirma que

*“traditionally, educators have thought of parents’ appropriate role as that of strong, mostly silent supporters of schooling. Expected to assist with homework, encourage children to work hard in school, and sign and return forms quickly, parents were not wanted in schools except on invitation to open house, to pick up record cards, or assist with raising money. Other requests for parents’ presence at school usually meant that a child was in trouble, academically or socially” (Johnson, 1996: 94).*

O que, a nosso ver, pode justificar a relutância de famílias e escola em se envolverem em projectos comuns a realizar dentro e fora da escola, uma relação de desconfiança que Davies já havia observado no seu estudo internacional no qual Portugal participou (Davies et. al., 1996). Johnson acrescenta outras possíveis causas para essa relutância são: “(...) (1) the force of traditional beliefs, (2) fear of the unknown, and (3) lack of knowledge of how the parents might become involved in schools” (Johnson, 1996: 94).

Essa integração pode verificar-se mais facilmente quando há maior proximidade entre os actores sociais. A proximidade entre os indivíduos e entre os colegas de escola ao longo dos anos, permitirá uma melhor compreensão do que se espera de cada um enquanto aluno, e do que família e professores esperam de si e para o seu futuro e uma maior aproximação de desejos e motivações de cada criança ou jovem sobre o que os restantes elementos esperam dele.

Quando a convivência entre os vários actores sociais presente na realidade da escola aumenta, diminui a diferença entre as duas realidades, o que é importante devido ao facto de na sociedade actual

*“(...) as famílias não (terem) condições para assegurar sozinhas a socialização das suas crianças, com vista à sua integração como adultos na sociedade. (...) A socialização secundária, que é a “interiorização de submundos institucionais ou baseados em instituições” é cada vez mais longa e diversificada” (Pinto, 1995: 123).*



Segundo Coleman, verifica-se uma “erosão” do capital social das crianças, que é nas suas palavras, uma erosão de “(...) norms, the social networks, and the relationships between adults and children that are of value for the child’s growing up. Social capital exists within the family, but also outside the family, in the community” (Coleman, 1990: 334).

E essa erosão do capital social das crianças verifica-se no que respeita às normas de comportamento e de controlo social na comunidade, mas também no seio da família: “(...) the range of exchange between parents and children about academic, social, economic and personal matters has declined, at the same time that the parents’s human capital has grown” (Coleman, 1990: 336). E a existência de elevado capital humano no seio de uma família de nada serve ao aluno se ele não tiver acesso a ele através da sua relação com a família. Tem de haver partilha para que de facto exista capital social, pois não é suficiente que “(...) the most innovative ideas [estejam] in the hands or mind of the brightest, fittest person (...) will amount to little unless that person has access to others to inform, correct, assist with and disseminate their work” (Woolcock, 2000: 12).

Em suma, os alunos com mais capital social são os que pertencem a uma comunidade que lhes comunica claramente as normas e regras que têm de cumprir assim como lhes diz o que é esperado que elas obtenham nas suas vidas escolares; e lhe permite ter acesso a uma grande quantidade de informação de forma a poderem, juntamente com as suas famílias, fazer escolhas informadas e responsáveis.

Como verificámos anteriormente, as diferenças de classe poderão fornecer aos alunos diferentes normas, diferentes expectativas e diferentes informações, de forma a criar capitais sociais mais próximos ou mais afastados da escola e da cultura da escola.

Uma forma de diminuir essas diferenças seria aproximar os actores escola e seus profissionais dos alunos e das suas famílias e diminuir as diferenças de classe no interior da escola, tentando que as oportunidades sejam mais próximas para todos. Esta aproximação entre crianças de classes diferentes é também capital social que os próprios alunos constroem nas suas relações com os outros e que poderão colmatar falhas no capital humano ou económico das suas próprias famílias. Por exemplo, uma criança oriunda de uma família com pouco poder económico e com uma baixa escolarização, onde a cultura da leitura e do estudo é menos presente, poderá ter acesso a actividades

culturais ou a recursos importantes para a escola como livros, dicionários, jogos didáticos ou mesmo ao computador e à internet, através das suas amizades na escola.

Nas Escolas Segmentadas, as crianças têm de mudar de espaço físico, de professores, de métodos pedagógicos e até de colegas quando ao mudar de ciclo têm de mudar de escola. Todo o seu processo de socialização e de identificação com a nova escola é, muitas vezes, tão desgastante para os alunos, que isso poderá ter repercussões no seu sucesso escolar. O mesmo acontece com a relação entre pais e professores (Pinto, 1995: 114-143). Esses saltos entre diferentes escolas não se verificam nas Escolas Integradas, que mantêm os alunos no mesmo espaço durante toda a escolaridade obrigatória.

Com maior período de conhecimento entre as famílias e a escola as expectativas e motivações das famílias e dos professores poderão aproximar-se. A equipa de Coleman trabalhou esta questão das expectativas:

*“There may in addition be orientations and actions of parents that are important for a child’s education quite apart from the time spent with the child, or relations with the school or with other parents. Some parents, for example, hold strong expectations and make strong demands concerning their child’s school performance, while others do not. Children know what is expected in terms of effort and performance, with or without extensive communication with their parents about school matters (Coleman e Schneider, 1993: 5 - 6).*

A própria escola poderá ter uma melhor imagem de um aluno e da sua família, caso tenha com eles uma relação interpessoal mais duradoira, em que os níveis de conhecimento e de confiança entre ambos esteja estabelecido de forma profunda, elaborando e participando em actividades em conjunto e motivando os alunos da mesma forma ao transmitir as mesmas expectativas de sucesso.

### **c. A perspectiva dos alunos**

Não nos podemos esquecer que existem ainda as vontades, motivações e aspirações dos próprios jovens, que sendo influenciadas pelas famílias e pelos professores e outros profissionais da escola, não deixam de ser as dos alunos. Interessa-

nos sobretudo analisar e comparar as pressões que os alunos têm da sua família com as pressões que têm da sua escola e dos seus amigos relativamente às suas várias escolhas.

Os alunos são o elemento da relação pais – alunos – escola, que, na maior parte dos estudos, não são questionados. No fundo, são o elemento que os restantes actores, professores e famílias, tentam ajudar, orientar, guiar para um futuro melhor, mas cujas motivações e desejos raramente são ouvidos. Até pelos investigadores, seja das ciências educativas, seja da sociologia da educação.

Sobre o aluno como objecto de investigação na temática das relações entre a escola a família afirma Sarmento que “as crianças ficam muitas vezes sumidas quando se fala na relação escolas – famílias, ignorando-se o seu papel de actor social activo (...) (2005: 19). Pedro Silva afirma que os alunos fazem parte do grupo dos objectos de estudo que são:

*“[...] pouco investigados, raramente “ouvidos”, com pouca ou nenhuma “voz” (...). Assumimos, assim, um conjunto de pesquisas que cremos ser pouco etnocêntricas, no sentido de serem menos “escolocêntricas”, menos “adultocêntricas”, menos “investigadorocêntricas” do que aquilo que é habitual neste tipo de pesquisas” (Silva, 2006: 3)*

Ouvir o aluno quanto às relações que existem entre as suas famílias e os seus professores assume particular importância devido a dois importantes factores:

- a) Para que a aprendizagem seja efectivamente de sucesso os alunos “(...) devem [apropriar-se] das aprendizagens para a sua vida social, cultural e cívica, isto é, saber para intervir, para participar” (Benavente, 1993: 53).
- b) E ao papel de mensageiro que o aluno desempenha ao transmitir as mensagens que professores e famílias trocam sobre si próprio<sup>19</sup>, confirmando o tal “papel activo” no processo de relação entre escolas e famílias do qual nos fala Sarmento (2005) ou o “le go-between est l’arbitre des relations entre ses parents et ses maîtres” (Perrenoud, 1996: 77).

---

<sup>19</sup> Tal como verificado no Relatório de Análise das Relações entre a Família e a Escola do ponto de vista dos Directores de Escola e dos Directores de Turma, realizado pela equipa do Projecto ESCXEL.

Após crescer dentro de um seio familiar o aluno expande o seu campo social onde irá iniciar a sua aprendizagem pessoal e social de forma autónoma da família, aproximando a sua identidade dos outros alunos, dos professores, auxiliares da escola.

Durbar (1997), define identidade como uma mistura entre a sua biografia construída através dos vários processos de socialização e das suas relações com outros indivíduos e/ou instituições. O que significa que um indivíduo só existe em função do outro, pois para construir a sua identidade precisa da ideia de si mesmo e ainda da ideia que os outros lhe comunicam que têm de si. Desse modo, o conceito de identidade de um indivíduo está sempre em construção, nunca está acabado, pois os outros, as instituições onde se move, estão sempre a dar-lhe feedback do que pensam dele.

Da mesma forma, na realidade da escola, a instituição dá ao aluno a opinião, imagem, conceito que tem dele como indivíduo e como aluno. E este constrói a sua identidade de acordo com a sua imagem de si (muito influenciada pelo seu background familiar), juntamente com o que a sua escola lhe transmite de si.

Uma escola poderá ter uma melhor imagem de um aluno e da sua família, caso tenha com eles uma relação interpessoal mais duradoira, em que os níveis de conhecimento e de confiança entre ambos esteja estabelecido de forma profunda ao longo dos anos; em que os actores se conhecem mutuamente de forma persistente, e assistindo à evolução uns dos outros.

A construção da identidade de um aluno que frequenta as aulas numa Escola Integrada, seguindo o pressuposto de que este é um espaço potenciador que maior capital social para o aluno e de maior envolvimento familiar, possibilitará o surgimento de uma identidade mais positiva de si próprio e da sua origem familiar, do que um aluno de uma Escola Segmentada – a quem é pedido que construa uma nova identidade de si próprio de cada vez que troca de escola e de pessoas que lhe poderão comunicar de forma diferente, e, por vezes, mensagens diferentes, a imagem que tem de si.

## **5. Síntese**

Neste capítulo iniciamos com uma exposição das formas de capital – económico, humano, cultural e social – utilizando as teorias de Bourdieu (1978), Coleman (1988), Putnam (2000), e Schuller (2001), referindo as diferentes definições e contradições entre os autores. Optámos por separar entre capital económico, humano e social e por

acrescentar, à luz de Putnam, o capital familiar como as componentes de capital cultural com as quais os indivíduos são socializados no seio das suas famílias.

Demos relevância ao capital social como forma essencial das famílias transmitirem aos seus educandos as componentes culturais que irão influenciar o sucesso escolar dos alunos – expectativas, motivação, recursos intelectuais e recursos culturais (como livros, por exemplo). Dedicámos um dos pontos deste capítulo à explicitação e à crítica do conceito de capital social o que foi necessário para justificar a identificação desse com o conceito de envolvimento parental previamente explanada no capítulo anterior.

Acrescentámos depois a questão da organização escolar das Escolas Integradas, as quais se implementaram no nosso país, actualmente através do processo de constituição dos agrupamentos escolares os quais pretendem ser espaços de socialização de alunos de todos os ciclos onde se pretende que o projecto educativo que seja contínuo a todos os ciclos de escolaridade básica e construído em colaboração entre a escola, a comunidade e as famílias dos alunos, como forma de diminuir desigualdades entre os alunos e a garantir uma aprendizagem de qualidade.

Terminámos com a explicação da escolha de olhar para a interacção entre as famílias e a escola através da perspectiva dos alunos, os quais vemos como um dos elementos activos nesse processo de interacção e como o menos ouvido.

### **Capítulo III – Problema e Método**

#### **1. A (re)construção da problemática: as questões fundamentais**

A organização escolar da escolaridade básica através de um projecto educativo subjacente a todos os ciclos escolares – Escolas Integradas – tem como um dos objectivos possibilitar que os alunos dos vários ciclos de escolaridade básica, incluindo os alunos do pré-escolar (sempre que as condições materiais da escola assim permitam) partilhem um espaço de socialização onde possam aprender mais do que conhecimentos; um espaço comum onde podem adquirir competências pessoais e sociais como a responsabilização e a aceitação da diferença (Benavente, 1993).

Procurou-se aumentar a qualidade da aprendizagem com uma solução mais integrada em que fosse possível constituir “uma rede de equipamentos com dimensão suficiente para constituir uma unidade autónoma de gestão (do ponto de vista estratégico, pedagógico, administrativo e financeiro), sem que isso ponha em causa a ‘individualidade’ (social, humana, pedagógica) de cada um dos elementos que compõem essa rede” (Barroso, 1997: 54).

O Decreto-Lei n.º 115-A/98, que legislou o novo regime de autonomia e gestão das escolas, refere no ponto 2.2.a que as escolas devem, com o reordenamento do parque escolar e a possibilidade de famílias e comunidade participarem na redacção do projecto educativo, ser escolas que “favoreçam a realização de um percurso escolar sequencial e articulado, privilegiando as associações entre jardins-de-infância e estabelecimentos de ensino básico da mesma área geográfica”. Actualmente, para além da aprendizagem e da sua qualidade, a escola passou a ter como função “o desenvolvimento integral da pessoa, a promoção da sua autonomia e do gosto pelo saber, o desenvolvimento da criatividade e a aquisição de competências múltiplas.” (Grácio e Natal, 2000)

As Escolas Integradas serão em princípio espaços onde a participação parental é mais aceite e, por isso, as mais propícias à colaboração efectiva entre professores e pais para a obtenção do sucesso escolar. Epstein (1997) responsabiliza os professores pelo incentivo ao envolvimento parental tendo construído um modelo para o estabelecimento

dessa colaboração, na qual define seis possíveis formas de colaboração na escola e na escolaridade dos filhos, os quais reduzimos a quatro tipos diferentes com o principal objectivo de verificar se a nova forma de organização escolar – Escolas Integradas - influencia o envolvimento parental nos trajectos escolares dos filhos, o capital social que os alunos conseguem construir entre os seus pares e com os seus pais e professores e entre os últimos; e, ainda, se esses capitais e influenciam os resultados escolares:

- 1- O envolvimento parental em casa o qual iremos analisar através do processo de comunicação entre encarregados de educação e alunos e das actividades com cariz pedagógico que as famílias realizam em casa.
- 2- O envolvimento parental na vida escolar do filho para o que iremos verificar a relação entre o encarregado de educação e do director de turma.
- 3- Envolvimento parental na escola através da participação nas reuniões de pais, actividades extra-curriculares, na sala de aula e nos órgãos de gestão da escola.
- 4- Envolvimento parental em forma de parcerias entre família, escola e comunidade sobretudo através da troca de informações entre os três actores e a participação em actividades ou propostas comuns.

As Escolas Integradas poderão potenciar o aumento do capital humano dos alunos tal como definido por Schuller (2000), ou seja, o conjunto de conhecimentos, competências e aptidões que cada indivíduo possui. Devido aos anos de convívio entre os alunos desde o início da sua escolarização até ao final do 9.º ano de escolaridade no mesmo espaço e à possibilidade de maior participação dos pais nos trajectos escolares dos filhos (Benavente, 1993) e de uma possível maior colaboração entre pais e professores poderão os actores escolares – escolas, famílias e alunos – criar mais laços sociais, os quais passem a colmatar eventuais falhas ao nível do capital cultural e humano, utilizando novamente as respectivas definições de Schuller (2000), ou seja falhas ao nível do background e recursos familiares como livros, enciclopédias, etc (Coleman, 1988).

Singly afirma que o capital social, ou as redes sociais que se criam entre os indivíduos, são fundamentais para a transmissão dos recursos culturais da família para os alunos. Ao que acrescentamos, de acordo com Coleman (1988), que esse capital pode ajudar os alunos com menos capital cultural e económico, no sentido em que podem

beneficiar das suas amizades construídas no espaço escolar utilizando recursos económicos e culturais das famílias dos seus pares – como idas ao teatro ou museus, utilização de livros, computador com ligação à internet e mesmo ajuda dos familiares desses amigos para a realização de trabalhos de casa ou outras actividades escolares. E, dessa forma, ajudar na sua motivação e empenho e, conseqüentemente, nos resultados dos seus estudos.

As Escolas Integradas, tal como foram descritas, podem ainda aumentar os laços entre famílias e professores abrindo a hipótese de:

- 1- Construção de projectos educativos em parceria através da partilha de objectivos e expectativas, valores e normas que tenderão a uma aproximação, com o objectivo de aumentar a motivação e o empenho dos alunos nos estudos e para o desenvolvimento da sua auto-estima (Zenhas, 2010).
- 2- Para os pais, esta forma de organização escolar poderá melhorar o conhecimento do trabalho dos seus filhos e dos professores, aumentar as informações acerca da escola e do sistema educativo aumentando o seu nível de confiança na escola e aumentando a sua apetência para nela participar.
- 3- E para os professores poderá potenciar o aumento do conhecimento das famílias dos alunos para melhor responder às suas necessidades, uma maior valorização dos pais e, dessa forma, uma melhoria na sua imagem enquanto profissionais (Zenhas, 2010).

A nossa questão é se a organização escolar em forma de Escola Integrada consegue ser criadora de maior capital cultural, humano e social dos alunos com os seus pares, pais e professores e entre os seus pais e professores, de forma a melhorar o desempenho escolar dos alunos dessas escolas, em comparação com a organização dos ciclos escolares básicos numa lógica de escola segmentada.

## **2. Campo de observação e desenho metodológico**

O estudo será realizado no Centro de Estudos de Sociologia da Universidade Nova de Lisboa (CesNova), no âmbito do Projecto ESCXEL – Rede de Escolas de Excelência. Este projecto decorre da parceria entre o CesNova, cinco municípios – Batalha, Castelo Branco, Constância, Loulé e Oeiras – e as escolas de cada município



que quiseram integrar este projecto num total de 35 escolas agrupadas e não agrupadas, das quais 9 são Escolas Integradas (EI)<sup>20</sup>.

Os principais objectivos do Projecto ESCXEL são o de capacitar as escolas e as comunidades onde estão incluídos os alunos, os pais, os professores, os cidadãos em geral e os decisores políticos (neste caso mais propriamente as câmaras municipais) para a promoção da excelência educativa tendo em conta o desenvolvimento local, identificar, monitorizar e difundir “boas práticas” das escolas pela rede relativamente aos vários assuntos que vão sendo abordados nos seminários do projecto e que juntam os profissionais dos cinco concelhos, construir modelos de desempenho e de auto-avaliação das escolas e ainda a produção científica sobre as dinâmicas educacionais, sociais e culturais locais<sup>21</sup>.

Apesar dos objectivos do projecto supracitado e de todas as fontes empíricas utilizadas para a realização deste trabalho procederem do mesmo, toda a problemática construída, objectivos propostos e hipóteses de trabalho são independentes constituindo uma linha de investigação autónoma.

Devido aos objectivos propostos optámos por considerar o ponto de vista de actores específicos no contexto escolar, o dos alunos, uma vez que é o elemento central da relação entre a escola e a família, tornando-se interessante ouvir o que têm a dizer sobre essa relação e o modo como a vê e sente. Isto porque a análise da relação entre as famílias e a escola “não se esgota na interacção entre pais e professores (...) [podendo] assumir literalmente o olhar das crianças e dos jovens” (Silva, 2006: 4).

O nosso objecto de estudo será constituído pelas escolas da rede ESCXEL que têm o 9.º ano de escolaridade ou outros inferiores, uma vez que as EI destinam-se sobretudo à inclusão dos anos de escolaridade obrigatória, num total de 33 unidades de gestão escolar<sup>22</sup>, aqui representadas pelos alunos.

### **3. Instrumentos de produção e de tratamento da informação**

---

<sup>20</sup> No Anexo 1 encontra-se a caracterização destas 35 unidades de gestão escolar.

<sup>21</sup> Sobre o Projecto ESCXEL podem ser encontradas mais informações no Anexo I – Apresentação do Projecto ESCXEL.

<sup>22</sup> Duas escolas da Rede ESCXEL ficam excluídas desta análise por serem Escolas de Ensino Secundário puras, logo, não tendo o 9.º ano de escolaridade.

Com o objectivo de tentar responder aos objectivos propostos para este estudo dividimos o nosso trabalho empírico em três momentos distintos. No primeiro fazemos a análise das variáveis que foram trabalhadas no questionário.

Depois será feita a análise dos resultados escolares dos alunos nas Provas de Aferição do 4.º ano e do 6.º ano de escolaridade e das Provas de Exame do 9.º ano de escolaridade, comparando os resultados dos alunos da EI e das Escolas Segmentadas (ES).

Na fase seguinte e para averiguar se existem diferenças significativas entre os dois grupos de alunos que serão sempre analisados de forma distinta – alunos das EI e alunos das ES – de forma a identificar “padrões de atitude e de comportamento (...) tratados de modo semelhante” (Ferreira, 1986: 169), iremos analisar a relação entre as variáveis da seguinte forma:

- 1- Influência da organização escolar sobre o capital cultural, o capital humano e sobre o capital social dos alunos;
- 2- Influência do capital cultural sobre o desempenho escolar;
- 3- Influência do capital humano sobre o desempenho escolar;
- 4- Influência do capital social sobre o desempenho escolar.

Para a recolha da informação optámos pela aplicação do inquérito por questionário aos alunos das escolas da Rede ESCXEL, realizado em 2010 no âmbito do Projecto ESCXEL. Este questionário foi construído e validado a partir de várias entrevistas exploratórias semi-dirigidas as quais também serão utilizadas para ilustração dos dados apresentados e discutidos ao longo do último capítulo. Desta forma os instrumentos de produção de informação recolhida foram:

#### **a. Entrevistas semi-dirigidas<sup>23</sup>**

Foram aplicadas 9 entrevistas semi-dirigidas de carácter exploratório a alunos escolhidos aleatoriamente – 3 alunos do 2.º ciclo, 3 alunos do 3.º ciclo e 2 alunos do ensino secundário – com um duplo objectivo.

---

<sup>23</sup> Podemos encontrar o Guia destas entrevistas no Anexo 3.

Como primeiro objectivo o de validar a construção do questionário procurando saber junto de representantes do nosso objecto de estudo quais as respostas que iriam surgir para cada dimensão analisada<sup>24</sup>.

E, como segundo objectivo, procurar complementar o nosso questionário com outra técnica de recolha de informação de forma a diminuir o efeito da análise pouco profunda que um inquérito por questionário permite realizar (Quivy & Campenhoudt, 1992) cumprindo assim a necessidade do “uso sociológico do inquérito (...) ser feito em articulação com outras técnicas (...). Só a multiplicidade de fontes empíricas, cada uma com a validade que lhe é própria, pode devolver-nos a multidimensionalidade das relações sociais (Ferreira, 2006: 195).

No Anexo 4, encontram-se as grelhas de análise das entrevistas, as quais iremos analisar e de onde iremos retirar citações que validem ou exemplifiquem as explicações dos resultados estatísticos ao longo de todo o capítulo 4, sempre que forem pertinentes.

#### **b. Inquérito por questionário**

O inquérito por questionário<sup>25</sup> aqui utilizado dirigiu-se aos alunos das escolas da Rede ESCXEL em representação das 35 unidades de gestão escolar que integram o projecto. O questionário serviu de base a outros objectivos para além deste estudo e é constituído por várias dimensões que vão além das relativas às relações entre a escola e a família e às várias questões aqui levantadas, que não serão utilizadas pois serviram outros propósitos.

O universo considerado para aplicação do questionário é composto pelos encarregados de educação de todos os ciclos dos 35 agrupamentos e escolas não agrupadas pertencentes à Rede ESCXEL (calculado sobre o número de alunos) e pelos alunos das mesmas escolas a partir do 2º ciclo (N= 23780). É importante notar que os encarregados de educação a partir do 2º ciclo que responderam ao questionário são os dos alunos da amostra. Um cuidado que tivemos para garantir a comparação das duas bases de dados em estudos próximos.

---

<sup>24</sup> Tal como nos questionários, iremos trabalhar apenas as dimensões adequadas a este trabalho, visto que também estas serviram propósitos mais alargados para além deste estudo.

<sup>25</sup> Podemos ver o inquérito por questionário que foi aplicado no âmbito deste estudo no Anexo 5.

O questionário foi lançado à totalidade das escolas da Rede ESCXEL (35), através de uma amostra representativa da totalidade dos alunos do ano lectivo de 2008/2009 (23.780 no total), chegando ao final com um total de 417 alunos o que garante uma margem de erro de 5% para um nível de 95%.<sup>26</sup>

Para análise deste trabalho foram retirados da base de dados as respostas dos alunos do ensino secundário, de forma aos dados empíricos estarem em conformidade com o objectivo de comparar as EI com as ES, uma vez que a organização escolar em sistema de ensino integrado aplica-se apenas durante a escolaridade obrigatória, ou sejam, até ao 9.º ano de escolaridade. Desta forma, a nossa análise irá centrar-se sobre 275 alunos que frequentam entre o 5.º e o 9.º ano de escolaridade. Chamamos a atenção para o facto de os alunos do jardim-de-infância e do 1.º ciclo não terem respondido a este questionário devido às eventuais dificuldades de leitura.

O questionário foi aplicado online, com a presença de três investigadores no momento de resposta, gerando automaticamente uma base de dados informática que foi posteriormente importada para o programa *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS) para posterior análise. Desta forma, foram eliminados os possíveis erros humanos da inserção de dados manual. O programa utilizado na análise estatística possibilitou a extracção de quadros de resultados passíveis de análise e interpretação (baseadas, sobretudo em análises descritivas de análise univariada e bivariada), assim como a comparação das respostas dos dois grupos de inquiridos que neste trabalho nos interessam – alunos das EI e alunos das ES – avaliando diferenças e semelhanças, recorrendo ao cálculo de testes paramétricos (Qui-quadrado) e medidas de associação (Phi, V de Cramer, consoante o tipo de variáveis em análise).

Tendo em conta as leituras realizadas e os objectivos que nos propusemos atingir com esta investigação, procurámos apreender as representações dos alunos relativamente às hipóteses elencadas para esta investigação: como é que a organização escolar interfere no processo de construção dos capitais culturais, humano e social se é que interferem e se, por sua vez, estes capitais se traduzem nalguma vantagem para os alunos nomeadamente no desempenho escolar, que aqui iremos medir através da

---

<sup>26</sup> No Anexo 6, podemos encontrar uma nota metodológica que explica de forma mais pormenorizada como foi construída a amostra e onde podemos ver a comparação das características da mesma com o universo.

comparação das variáveis de capital cultural, humano e social com os resultados escolares<sup>27</sup>. Podemos visualizar os cruzamentos que serão analisados tabela que se segue, onde indicamos que questões do questionário serão utilizadas para cada um dos cruzamentos.

**Tabela 1 – Cruzamentos de Variáveis**

		Organização escolar (EI vs ES)	Desempenho escolar (Resultados Escolares de Língua Portuguesa e de Matemática)
Capital cultural		P23, P24a, P24b	
Capital humano	Expectativas alunos	P55, P56, P57	
	Expectativas pais	P39, P40, P41	
Capital social	Relações entre alunos	P42, P43, P44, P45; P46	
	Relações entre alunos e família/pais	P25, P27, P28, P29, P32, P33, P34, P37, P38	
	Relações entre alunos e professores/escola	P47, P48, P49, P50, P51, P58.3, P58.4	
	Relações entre professores e pais	P26, P35, P36	

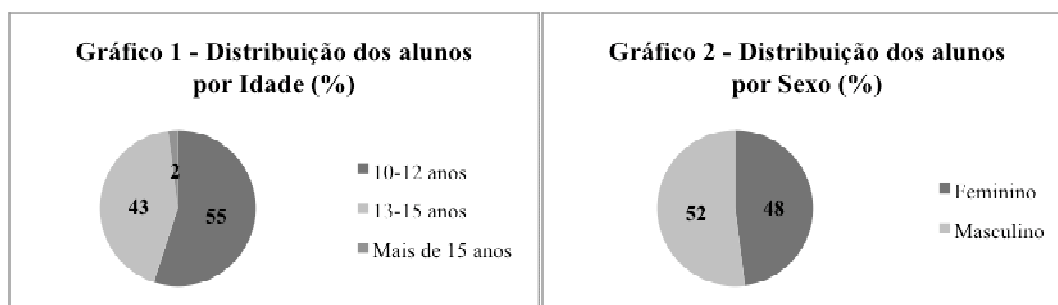
<sup>27</sup> Os resultados escolares recolhidos no momento da aplicação do questionário aos alunos, referem-se aos resultados obtidos nas provas de aferição do 4.º ano de escolaridade para os alunos que estão no 2.º ciclo e os das provas de aferição do 6.º ano no caso dos alunos que frequentam o 3.º ciclo, à altura da aplicação desta técnica de recolha de informação. Recorremos à conversão das diferentes escalas de classificações numa escala de 5 níveis: Mediocre, Insuficiente, Suficiente, Bom e Muito Bom.

## Capítulo IV – Apresentação e discussão dos resultados

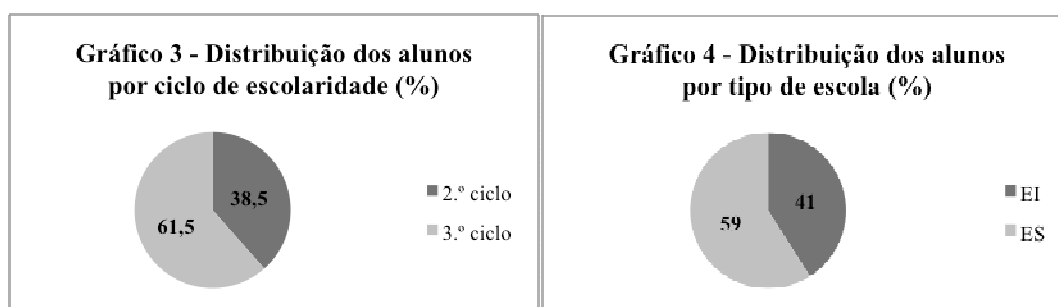
Com o objectivo de demonstrarmos a representatividade da nossa amostra construímos um pequeno documento em que comparamos as percentagens da população distribuída pelos diferentes ciclos de escolaridade, do universo e da amostra. Este documento pode ser visto no Anexo 7.

### 1. Caracterização da população

Dos 275 alunos que responderam ao questionário, cerca de 52% são do sexo masculino e 48% do feminino.



A maioria tem idades compreendidas entre os 10 e os 15 anos de idade e apenas 2,2% tem mais de 16 anos, idade que ultrapassa a que corresponde ao final da escolaridade obrigatória. Isto significa que entre os inquiridos existe uma pequena percentagem de alunos que ou entrou depois dos 6 anos de idade no sistema de ensino ou que pode ter reprovado ao longo do seu trajecto escolar.



Nos Gráficos anteriores, podemos ver como 61,5% dos alunos são do 3.º ciclo frequentando desde o 7.º ao 9.º ano de escolaridade, enquanto os restantes se encontravam inscritos no 2.º ciclo – entre o 5.º e 6.º ano.

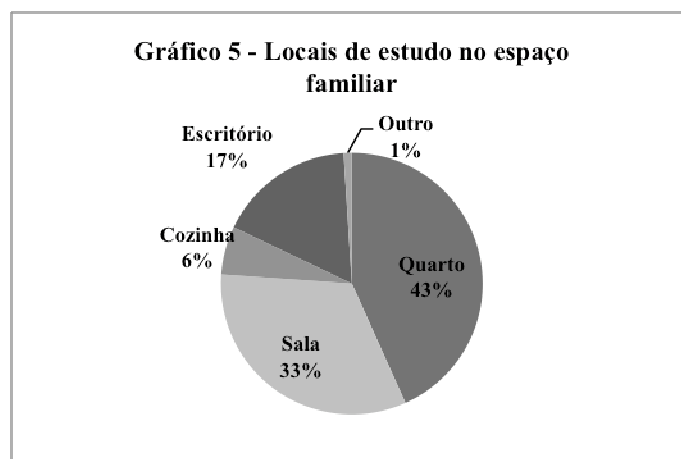
No que respeita à distribuição dos alunos pelo tipo de escola, vemos que é equilibrada, com 59% de alunos em Escolas Segmentadas (ES) e 41% nas EI.

## 2. Análise das variáveis

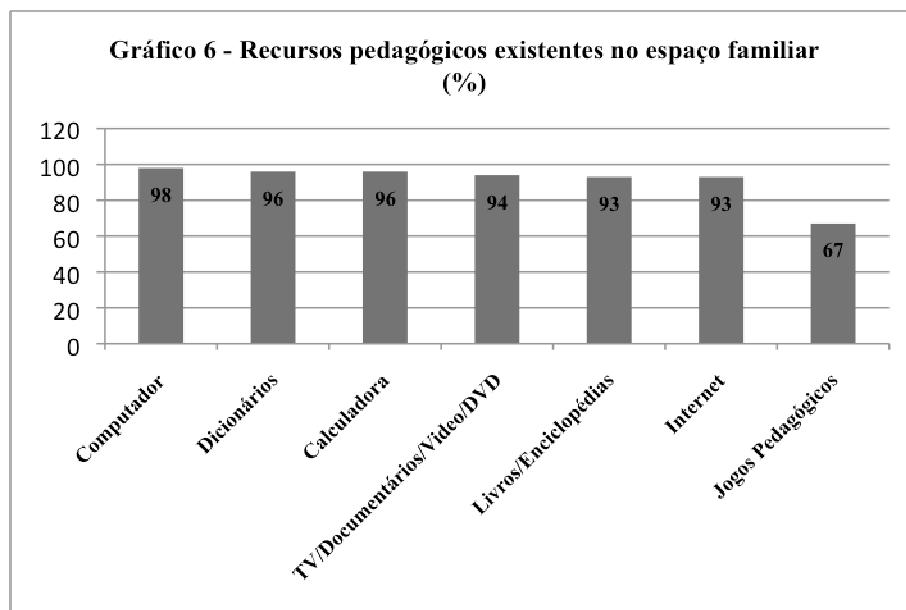
A análise das variáveis será feita de acordo com a Tabela 1 que se encontra no final do Capítulo III (pp. 64), na qual indicámos quais as perguntas que nos podem dar alguma informação sobre os capitais cultural, humano e social.

### a. Capital Cultural

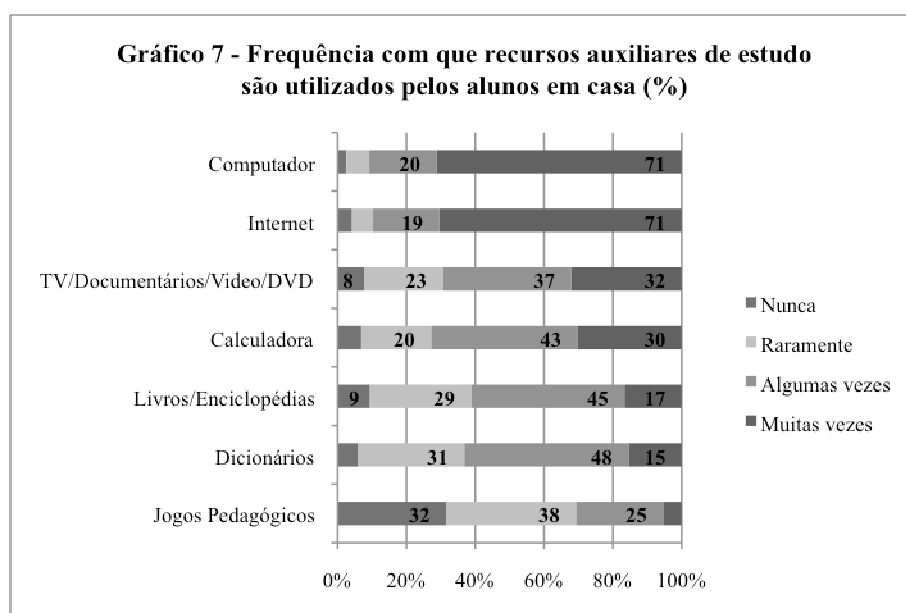
Relativamente ao capital cultural ou aos recursos disponíveis no seio familiar que os alunos podem utilizar e a frequência com que o fazem colocámos duas questões aos alunos sobre as quais apresentamos os resultados nos gráficos seguintes.



A maioria dos alunos (43%) respondeu que estuda no quarto misturando o espaço de descanso e de brincadeira com o espaço de estudo. O segundo local mais utilizado é a sala com 33% e a cozinha com cerca 6%, ambos os espaços locais de circulação de outros elementos da família, mas que cumprem outras funções no seio familiar tal como o quarto. Cerca de 17% dos alunos referem o escritório como local de estudo o que revela alguma preocupação em proporcionar aos alunos um espaço dedicado ao trabalho, por parte das suas famílias. Entre os outros locais referidos surgem respostas como a varanda, o estudar fora de casa ou mesmo o não estudar fora da escola.



Como podemos verificar no Gráfico 6, à excepção dos jogos pedagógicos que foram referidos apenas por 67% dos alunos, todos os outros recursos foram referidos por mais de 90% dos alunos, dos quais destacamos os dicionários e a calculadora (ambos com 96%) e o computador (98%).



Apenas o computador e a internet são utilizados por mais de 70% dos alunos muitas vezes e cerca de 19% algumas vezes. No entanto, chamamos a atenção para o uso alargado que as crianças e os jovens fazem destes recursos, o que poderá indicar que o uso poderá eventualmente ir além do trabalho escolar e seja também de diversão e descontração.

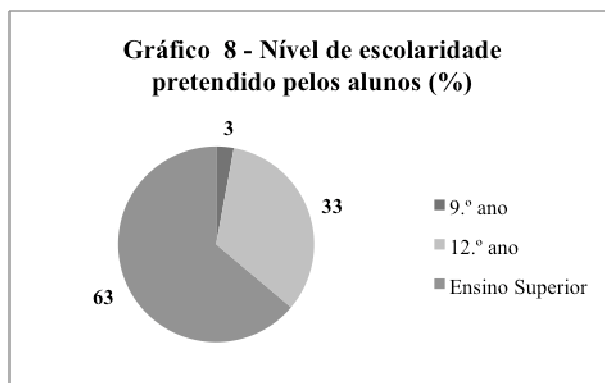


Os livros, enciclopédias, dicionários e os jogos pedagógicos são utilizados de forma regular por percentagens menores de alunos. Isto poderá indicar que práticas de leitura ou de diversão pedagógica em família sejam pouco regulares para a maioria dos alunos que respondeu ao questionário. Na citação seguinte podemos ver como uns recursos são preteridos em relação a outros.

*“(...) Depende das disciplinas. Às vezes se tiver de Inglês tenho que ter sempre um dicionário, ou Francês... Depois se for Português por exemplo se calhar também preciso de um dicionário mas não costumo utilizar... (...) Internet só uso mesmo para pesquisas. Pedem mesmo para usar Internet. Não costumo usar os livros, dá mais jeito Internet.” (Aluno do 2.º ciclo)*

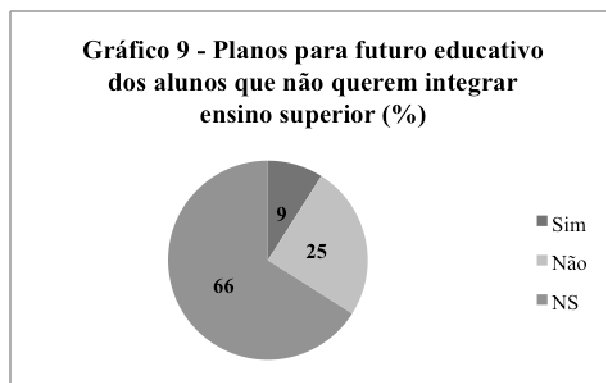
### **b. Capital Humano**

No que respeita a esta variável apenas podemos analisar as expectativas dos alunos comparando-as com as expectativas que eles consideram que os seus pais/encarregados de educação (EE) têm para si.

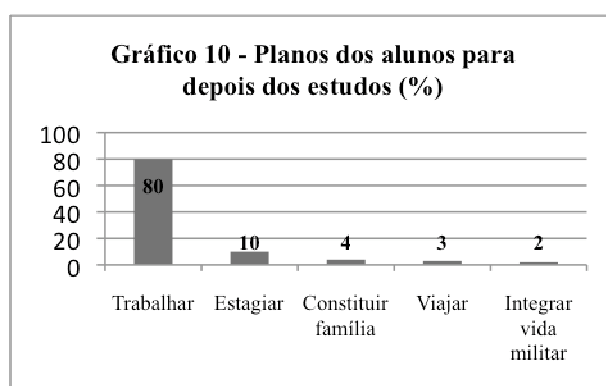


A maioria dos alunos pretende seguir os seus estudos até ao ensino superior, cerca de 33% prefere terminar os estudos no 12.º ano e uma percentagem mínima apenas quer completar o 9.º ano.

Entre os alunos que não pretendem ingressar no ensino superior, a maioria ainda não sabe se irá voltar a estudar mais tarde (66%).



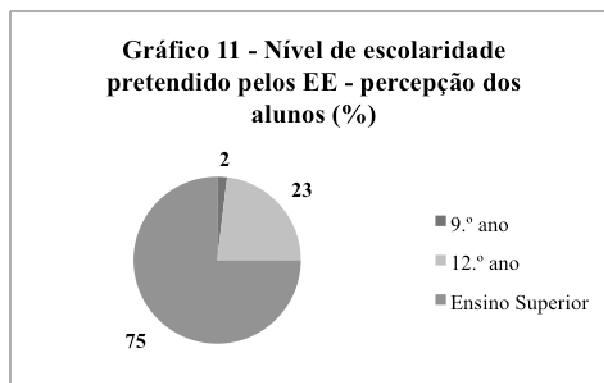
Cerca de 25% dos alunos afirma que não quer voltar a estudar após algum tempo. E apenas 9% responde que planeia voltar a ingressar os estudos mais tarde.



Após o término do nível de estudos pretendido, cerca de 80% dos alunos pretende ingressar no mercado de trabalho e 10% refere que pretende fazer um estágio. Os restantes 9% divide-se entre constituir família, viajar e integrar a vida militar em último lugar.

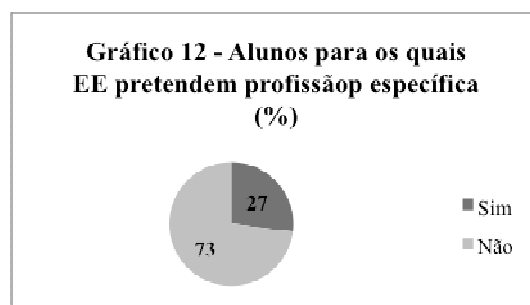
No Gráfico 11, podemos ver como as expectativas dos EE, do ponto de vista dos alunos, são ligeiramente diferentes. A maioria dos alunos afirma que o seu EE pretende o ingresso do aluno no ensino superior – cerca de 75%. Mais 10% do que os alunos que responderam que têm o objectivo de ingressar no mesmo nível de ensino. Muitos alunos têm outros planos para o seu futuro como podemos ver na seguinte citação:

*“Eu queria ser jogador de futebol. Por isso queria sair um bocado mais cedo da escola (...) No décimo. [os pais] Ainda não sabem (...) Mas eu vou-lhes dizer, mas eles não vão achar bem (...) E não vão deixar (...).” (Aluno do 2.º ciclo)*



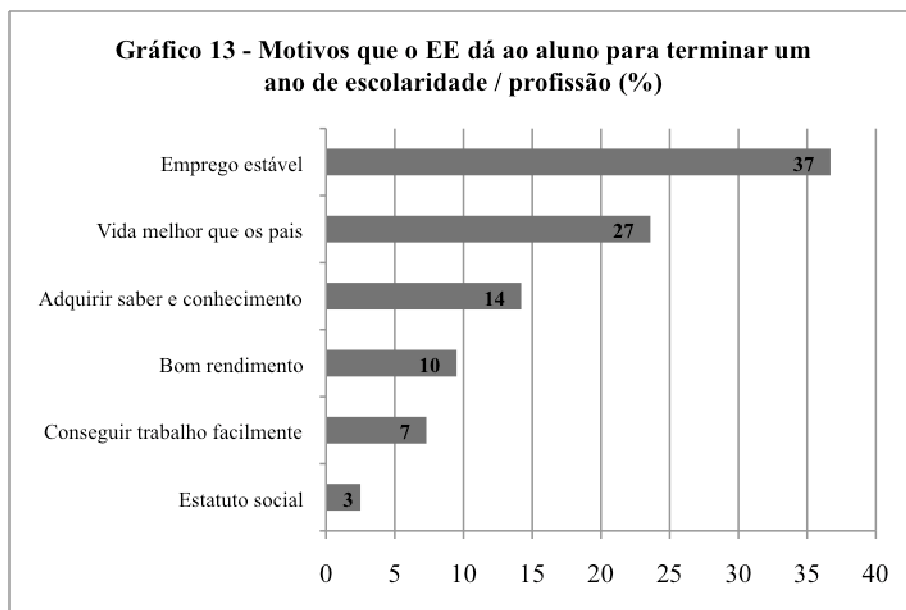
Em contrapartida, as percentagens de EE que querem que os seus educandos terminem apenas o 9.º ano de escolaridade ou o ensino obrigatório, diminuem ligeiramente – 2% e 23% respectivamente – e os que preferiam o 12.º como ano de conclusão dos estudos dos seus educandos baixam cerca de 10% - sem esquecer que estes são os resultados obtidos a partir da perspectiva dos alunos.

No Gráfico 12 podemos ver que a maioria dos alunos refere que os seus EE nunca lhes disseram qual a profissão que gostariam que eles tivessem – 73%.



Entre os 27% de alunos que afirmaram que os seus EE desejam que eles sigam uma profissão encontramos os que referem de uma forma geral a medicina, a medicina veterinária, Piloto de avião comercial, engenharia civil, arquitectura, engenharia informática, entre outras profissões liberais com alguma visibilidade social e habitualmente associadas a bons rendimentos.

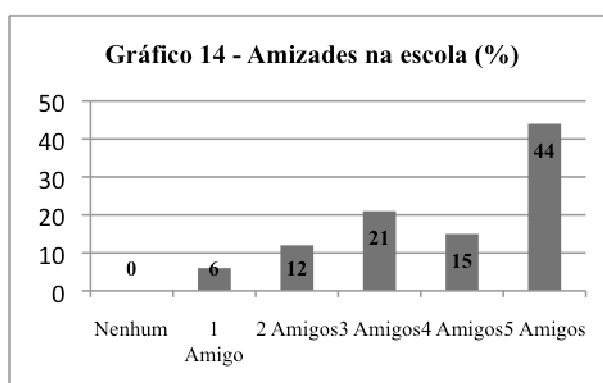
Perguntámos aos alunos quais os motivos que os seus EE lhes comunicam ao falar sobre concluir um ano de escolaridade específico ou uma determinada profissão como expectativas para os seus educandos.



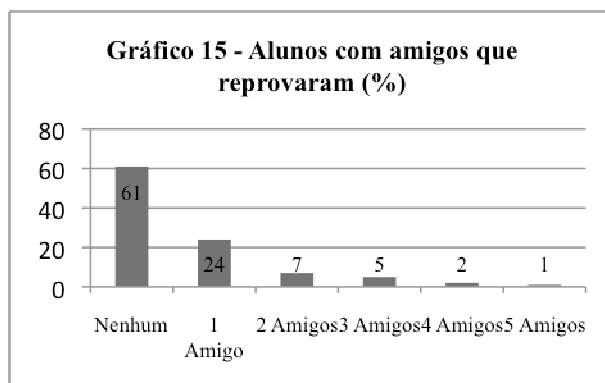
O motivo mais indicado pelos EE aos alunos, é o conseguirem um emprego estável (37%), seguido do desejo que os seus educandos consigam ter uma vida melhor do que as suas (27%). Todos os restantes motivos foram sendo referidos por menos alunos: 14% respondeu que os seus EE gostariam que eles adquirissem saber e conhecimento, 10% preocupam-se com um bom rendimento, 7% revela preocupação com as oportunidades de inserção no mercado de trabalho e apenas 3% refere o estatuto social.

### c. Capital Social

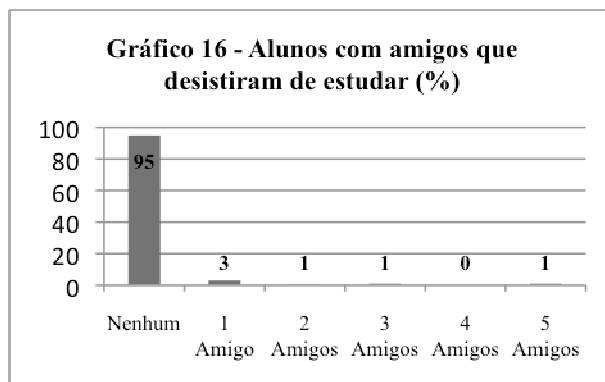
As variáveis sobre o capital social dos alunos foram as mais trabalhadas pelo inquérito por questionário. Foram divididas nas várias formas de capital social que o aluno pode construir através da sua vida escola. Começando pelas relações entre pares, ou entre alunos, perguntámos quantos dos 5 melhores amigos andavam na sua escola.



No Gráfico 14, podemos ver como 44% dos alunos afirmam que os seus 5 melhores amigos andam na sua escola. Cerca de 15% afirmam ter aulas com 4 dos seus melhores amigos, 21% tem 3 melhores amigos na sua escola, 12% responde 2 melhores amigos e 6% responde que tem apenas 1 melhor amigo no mesmo estabelecimento escolar.

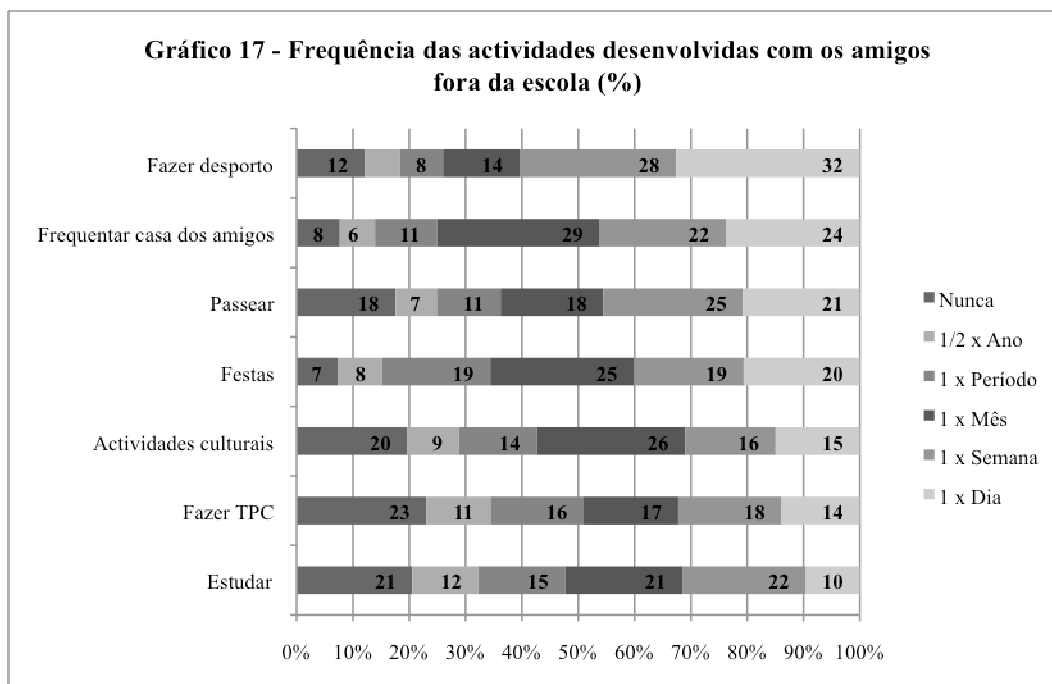


Mais de metade dos alunos afirma que nenhum dos seus melhores amigos reprovou até à data (61%) e cerca de 24% afirma que pelo menos um dos seus amigos reprovou. Os restantes 15% dos alunos referiram que têm entre 2 a 5 amigos que já reprovaram.



Cerca de 95% não tem nenhum amigo que tenha desistido de estudar, pelo que podemos afirmar que entre estes alunos existe um investimento considerável na escolarização (embora não saibamos se é um investimento do aluno ou da sua família ou de ambos ou se se trata apenas de concluir os anos de escolaridade obrigatória sem garantir uma aprendizagem com qualidade).

No Gráfico 17 podemos que tipos de actividades os alunos realizam com os seus pares e com que frequência.

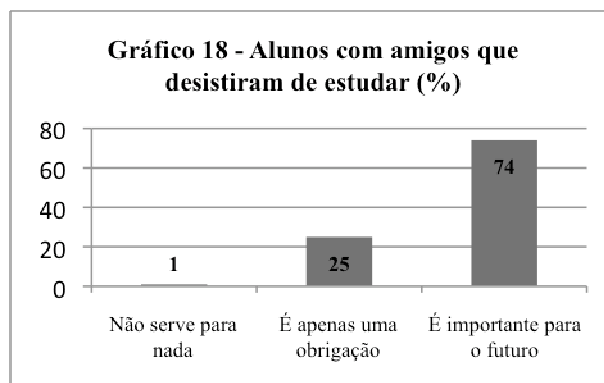


As actividades mais desenvolvidas pelos alunos com os seus pares fora do espaço físico da escola são as desportivas – mais de metade pelo menos 1 vez por semana. Frequentam a casa dos amigos com bastante regularidade (com maior percentagem para os que o fazem pelo menos 1 vez por mês – cerca de 29%). Com a mesma regularidade os alunos encontram-se com os seus amigos para passear, participar em festas e desenvolver actividades culturais. Como vemos na citação seguinte,

*“Costumamos às vezes ir (...) àquelas festas de anos (...) costumamos jogar e falar e... digamos que conversar (...) estamos em casa, jogamos computador, conversamos, às vezes jogamos à bola dentro de casa... Fazemos várias coisas.” (Aluno do 2.º ciclo)*

As actividades que menos juntam os alunos são as relacionadas com as escolares – fazer os trabalhos de casa e estudar – pelo que podemos concluir que os alunos estabelecem relações de amizade com os seus pares que ultrapassam o “colega de escola”.

Considerámos importante questionar os alunos sobre a sua opinião dos seus amigos sobre a escola.

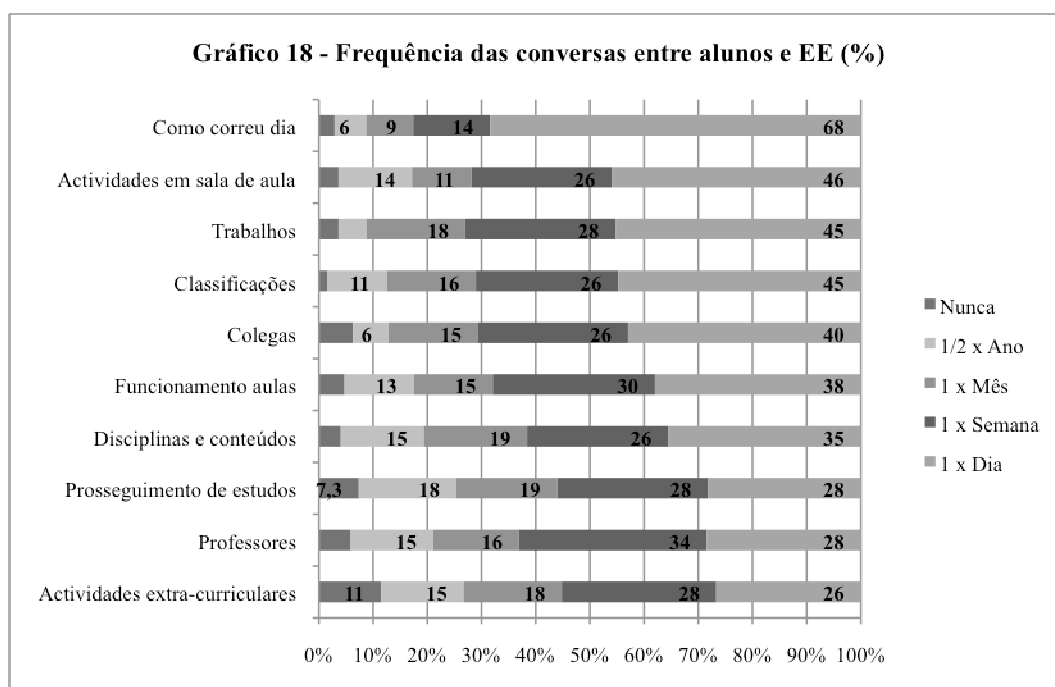


Cerca de 74% responde que os seus amigos consideram que a escola é importante para o futuro o que, em conjunto com os resultados do Gráfico 16, pode revelar que a maioria destes alunos apostam na escolarização. Com uma percentagem considerável, 25% dos alunos olha para a escola como uma obrigação.

Iremos agora analisar as relações entre os alunos e os seus pais/familiares, aqui trabalhados sobretudo através da figura do encarregado de educação (EE). Começamos por analisar sobre que assuntos conversam os alunos com os seus EE e com que frequência.

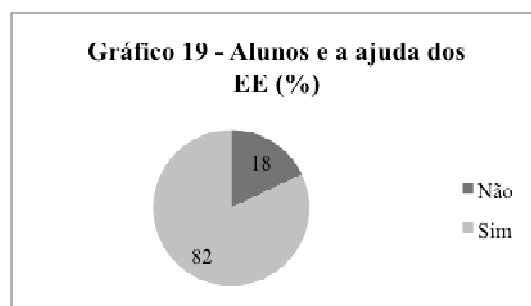
No Gráfico 18 vemos que a maioria dos alunos conversa com os seus EE sobre os assuntos referidos no gráfico pelo menos uma vez por semana – mais de metade conversa sobre como correu o dia diariamente (68%) tal como está exemplificado na citação seguinte.

*“Costumo falar do que aconteceu nos recreios, se os testes me correram bem ou me correram mal, o que é que os professores disseram na aula e os trabalhos que tenho que fazer, de elaborar.” (Aluno do 2.º ciclo)*



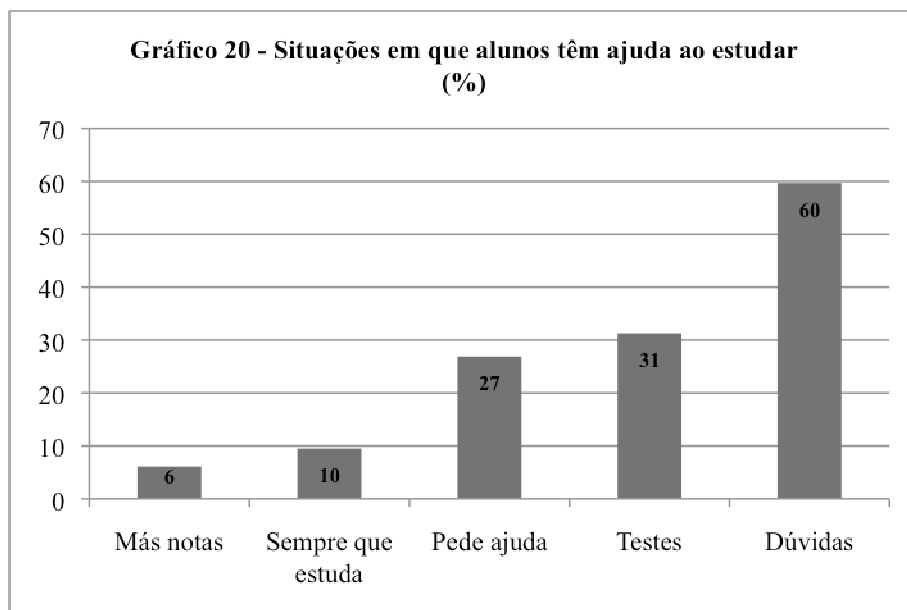
O processo de comunicação entre os alunos e as suas famílias sobre os assuntos escolares existe, embora para alguns alunos não seja de forma regular.

O nível de envolvimento parental em casa quanto à ajuda nas horas de estudo também é elevado, visto que cerca de 82% dos alunos referem que recebem ajuda de alguém do seu núcleo familiar.



Como podemos verificar no Gráfico 20, a ajuda aos alunos para o estudo de uma forma geral só é regular para cerca de 10% dos alunos, uma vez que para a maioria ela só acontece em situações específicas – dúvidas, testes, apenas quando o aluno pede ou quando obtem más notas.



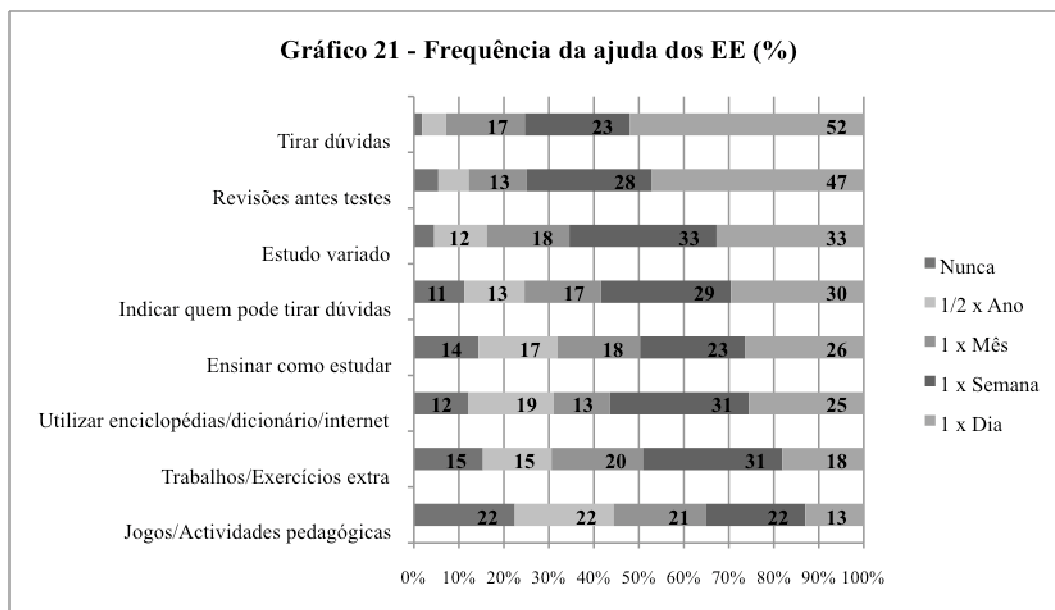


Na citação que se segue podemos ver como muitas vezes a ajuda existe, mas quando o aluno a pede; e que a ajuda é dirigida a algum elemento do núcleo familiar de acordo com o tipo de ajuda que o aluno precisa.

*“(...) Depende das disciplinas que for. Se for inglês peço ao meu irmão, se for outras coisas vou ter com alguém que saiba melhor de cada disciplina.” (Aluno do 2.º ciclo)*

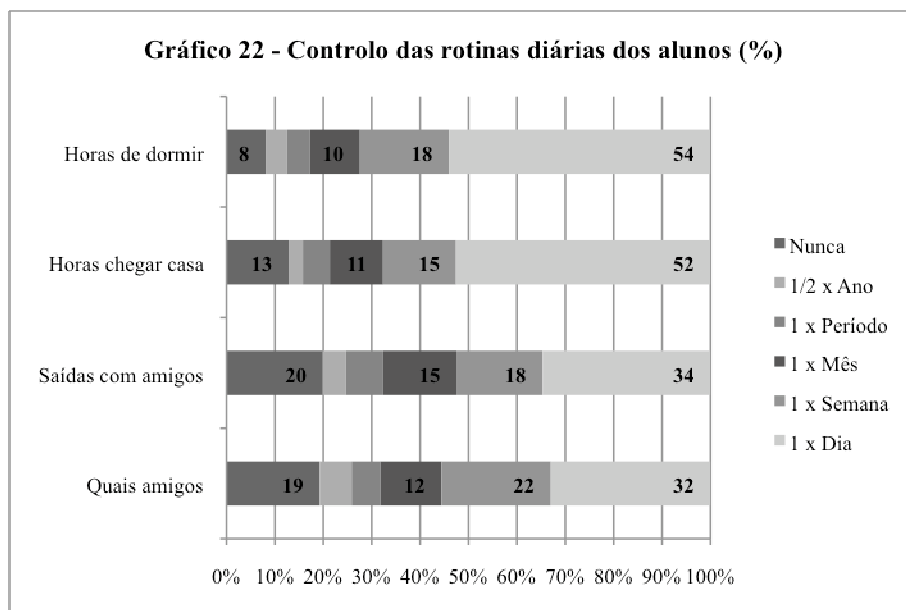
O que significa que apesar de mais de 80% dos alunos referir que tem ajuda dos seus EE (Gráfico 19), o envolvimento parental na realização dos trabalhos de casa não é uma rotina para a maioria dos alunos.

Como o envolvimento parental em casa pode ir mais além do que a ajuda na realização dos trabalhos de casa, perguntámos ainda qual a frequência com que os EE os ajudavam noutras actividades pedagógicas em casa. Apresentamos os resultados no Gráfico 21.



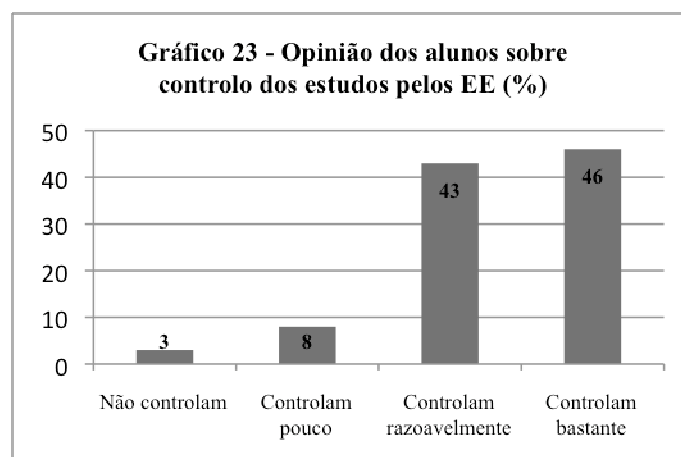
Neste gráfico podemos ver que para além de actividades pedagógicas pontuais como o tirar dúvidas e as revisões antes dos testes, mais de metade dos alunos refere que os EE os ajudam a estudar pelo menos uma vez por semana – 75%, 75% e 66% respectivamente. Com grande percentagem de alunos a afirmar que recebe esse tipo de ajuda pelo menos uma vez por semana, surgem o ensinar como se utiliza enciclopédias, dicionários e internet (31%), indicar trabalhos ou exercícios extra (31%), o indicar alguém para tirar dúvidas (nos casos em que não conseguem ajudar por si próprios) para 29% e finalmente o ensinar como se estuda (23%).

Relativamente ao controlo parental das actividades diárias dos alunos que podem interferir com os seus estudos, podemos ver no Gráfico 22 que metade dos alunos refere que os seus EE controlam diariamente as suas horas de dormir (54%) e de chegar a casa (52%). Mesmo com a maioria dos alunos a afirmar que os seus EE controlam pelo menos uma vez por semana quem são os seus amigos e as saídas com os mesmos – 22% e 18% respectivamente –, quase 20% dos inquiridos respondem que nunca são controlados a nível de amizades e de saídas com amigos.



Cerca de metade dos alunos afirmam que os seus EE fazem um controlo menos regular relativamente às suas rotinas diárias.

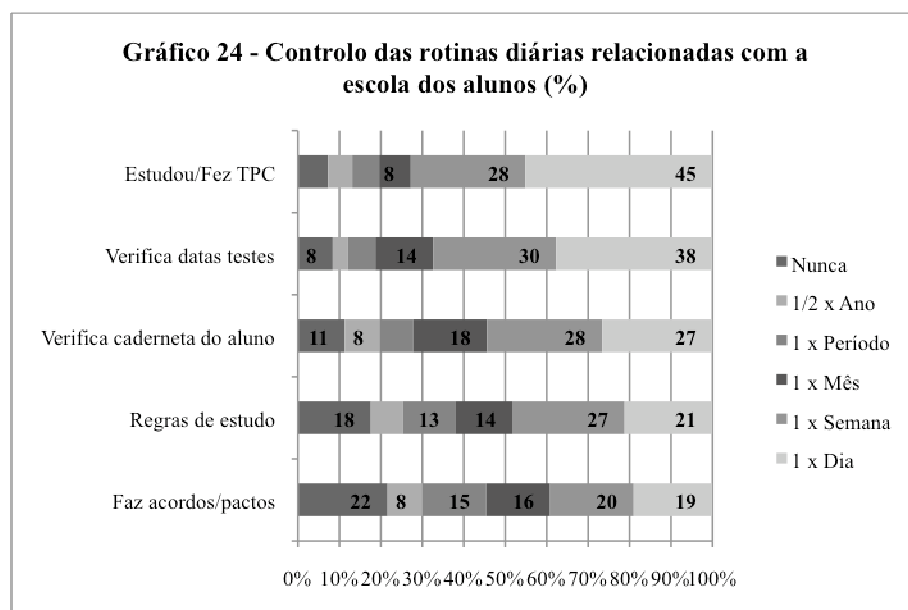
Os alunos foram directamente questionados acerca das suas opiniões acerca do controlo parental sobre os seus estudos.



Cerca de 46% dos alunos inquiridos referem que os seus EE controlam bastante os seus estudos e 43% sentem que esse controlo é razoável. Outros 11% não sente que os seus EE controlem os seus estudos ou então que o controlo é diminuto. Os alunos incritos nos dois diferentes tipos de escola responderam sem diferenças significativas entre si.

O que mais alunos referem ser objecto de maior controlo pelos seus EE é a verificação dos seus estudos e a realização dos trabalhos de casa (cerca de 45% dos

alunos afirmam que esse controlo é realizado diariamente). Muitos alunos responderam ainda que os seus EE controlam pelo menos 1 vez por semana as datas dos seus testes (30%).



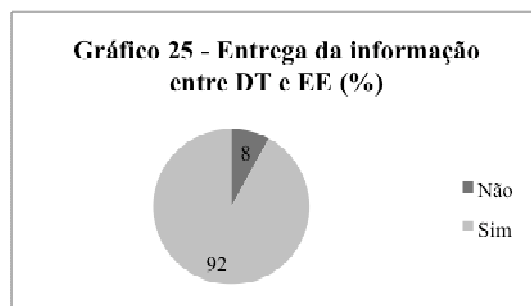
Mais de metade controla a caderneta do aluno pelo menos 1 vez por semana (54%). Sendo a caderneta do aluno um dos principais meios de comunicação entre EE e Director de turma<sup>28</sup>, as percentagens de alunos que indicam que os seus EE a controlam menos ou mesmo nunca, são consideráveis (11%). No entanto, vejamos o que um aluno afirmou acerca do seu EE e da caderneta do aluno.

*“(...)Diariamente pedem-me para ver a caderneta para ver se eu tenho algum recado (...).” (Aluno do 3.º ciclo).*

O menor controlo ou a sua inexistência aumenta no que respeita à comunicação de regras de estudo pelos EE aos alunos (mais de metade fazem-nos uma vez por mês ou menos) e ainda quanto à utilização de acordos ou pactos para o incentivo ao estudo (por exemplo, 22% afirma que nunca acontecem).

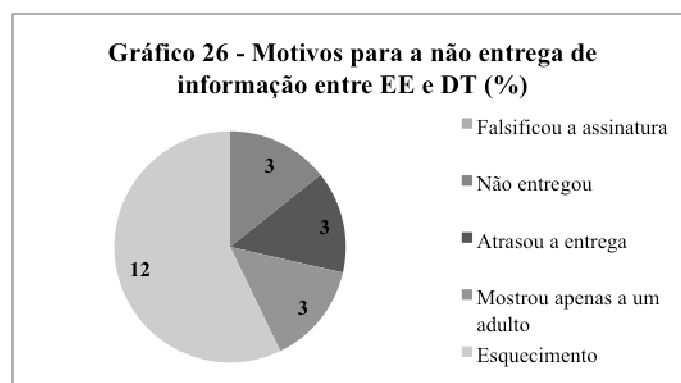
Considerámos também parte integrante deste ponto, a troca de informação entre DT e EE que é realizada através da intermediação do aluno, tendo em conta o seu papel activo no processo de comunicação entre escola e família.

<sup>28</sup> Resultado dos inquéritos lançados aos Directores de escola e aos Directores de turma das escolas da Rede ESCXEL em 2009.



Cerca de 92% dos alunos afirma que entrega a informação aos EE e DT da qual fica encarregue de fazer a mediação sempre que lhe é solicitado, como podemos ver no Gráfico 25.

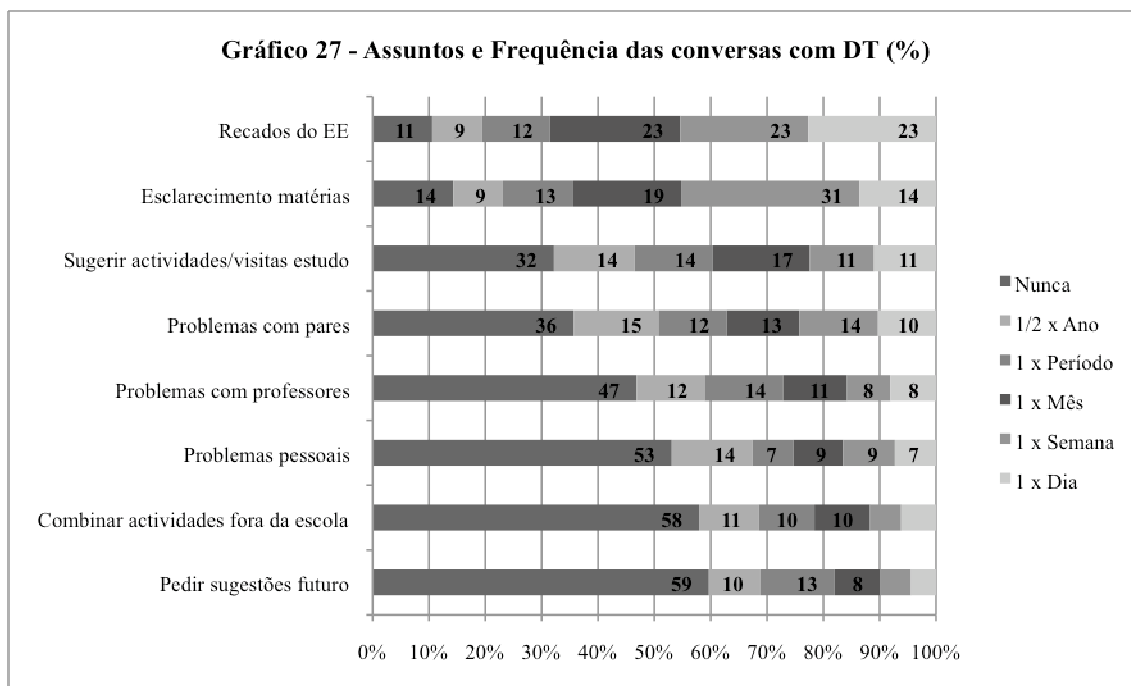
Os restantes 8% referem que por, pelo menos uma vez, não entregaram a informação ao DT ou ao EE de forma imediata pelos motivos indicados no Gráfico 26.



O principal motivo que explica porque não entregaram a informação que deviam ter transmitido ao DT ou ao EE e foi o esquecimento – 12%.

Damos agora início à análise da relação dos alunos com a escola e com os professores, sobretudo com o seu DT. No Gráfico 27, podemos ver sobre o que os alunos conversam com os seus DT e com que frequência o fazem.

Mais de metade dos alunos afirma que nunca pede sugestões para tomar decisões sobre o seu futuro (59%), nunca combina actividades fora da escola (58%), assim como não discute os seus problemas pessoais com o seu DT (53%).

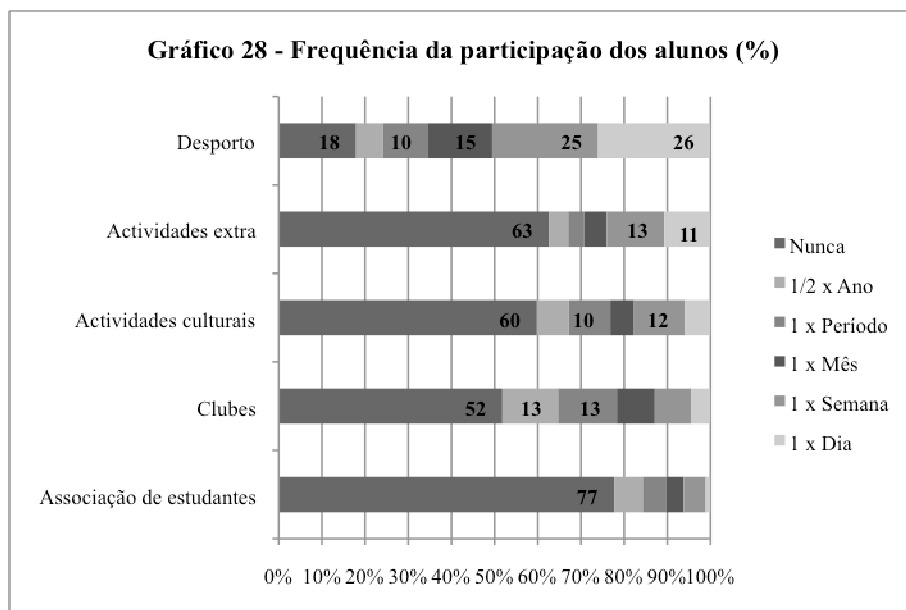


Mais de metade dos alunos refere que conversa com o seu DT apenas quando tem recados dos EE – 23% diariamente, 23% 1 vez por semana e outros 23% 1 vez por mês – ou quando precisa de esclarecimento sobre matérias escolares – 31% 1 vez por semana –, o que significa que a maioria dos alunos conversa com os seus professores apenas de assuntos relacionados com a escola, tal como o demonstra a seguinte citação.

*“Normalmente [recorremos] (...) mais à directora de turma (...) quando por exemplo (...) [quando não temos] senha para o almoço, (...) e a DT arranja uma solução.” (Aluno do 3.º ciclo)*

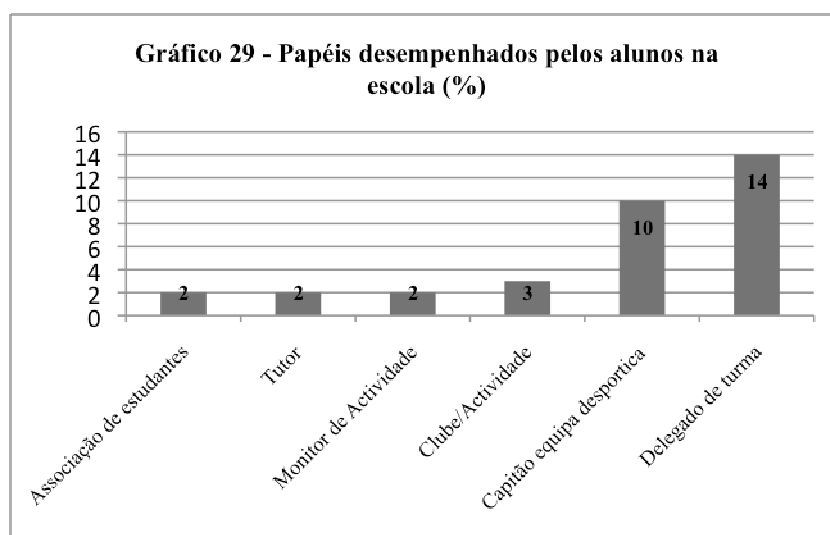
Mais de metade sugere actividades ou visitas de estudo pelo menos uma vez por período. Os problemas com outros professores ou com os seus pares são também pouco discutidos pelos alunos com os seus DT – 36% e 47% respectivamente afirma que nunca o faz.

Relativamente à participação do aluno na escola, podemos ver no Gráfico 28 que é baixa.



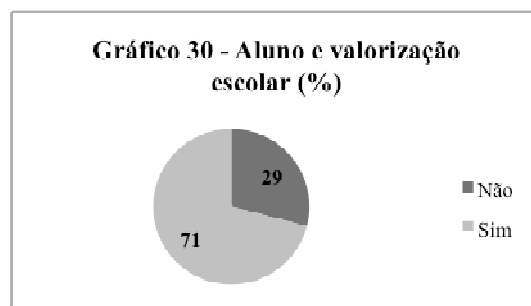
As actividades onde mais alunos participam são as desportivas – 26% 1 vez por dia e 25% 1 vez por semana. Em todas as restantes mais de metade dos alunos refere que nunca ou muito raramente participa.

O mesmo acontece nas respostas dos alunos sobre se desempenham algum papel importante na escola – membro da associação de estudantes, tutor, responsável por alguma actividade ou clube, monitor, capitão de uma equipa desportiva ou outro – em que geralmente mais de 90% das respostas são negativas.



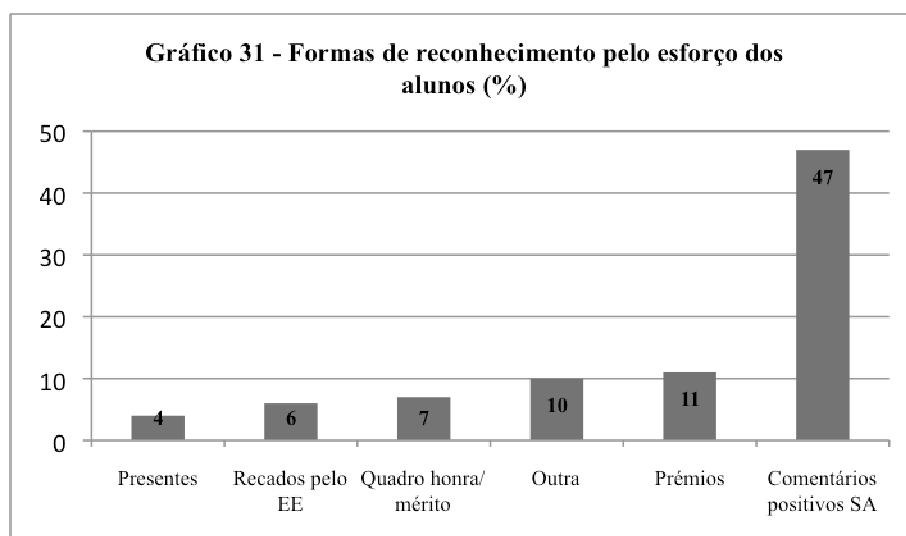
À excepção do papel de Delegado de Turma referido por 14% dos alunos.

Questionámos os alunos se consideravam que a escola ou os professores reconheciam o seu esforço.



No Gráfico 30 podemos ver que 71% dos alunos afirma que a sua escola/professores reconhecem o seu esforço face aos estudos. No entanto, uma percentagem considerável de 30% respondeu que não sente reconhecimento pela sua escola/professores.

Relativamente ao modo como professores e escola demonstram o seu reconhecimento do esforço dos alunos, podemos verificar no Gráfico seguinte que 47% das respostas refere os comentários positivos na sala de aula.



Com percentagens inferiores encontramos outras formas de reconhecimento que professores e têm para co os seus alunos com alguma visibilidade exterior à sala de aula: atribuição de Prémios (apenas referido por 11%), colocação do nome do aluno no quadro de honra ou mérito (7%), recados paxra o EE (6%) e ainda através da entrega de presentes referida por 4% dos inquiridos. Os 10% de alunos que referiram outras formas de reconhecimento como a publicação de artigos no jornal da escola e do aumento das classificações como recompensa.



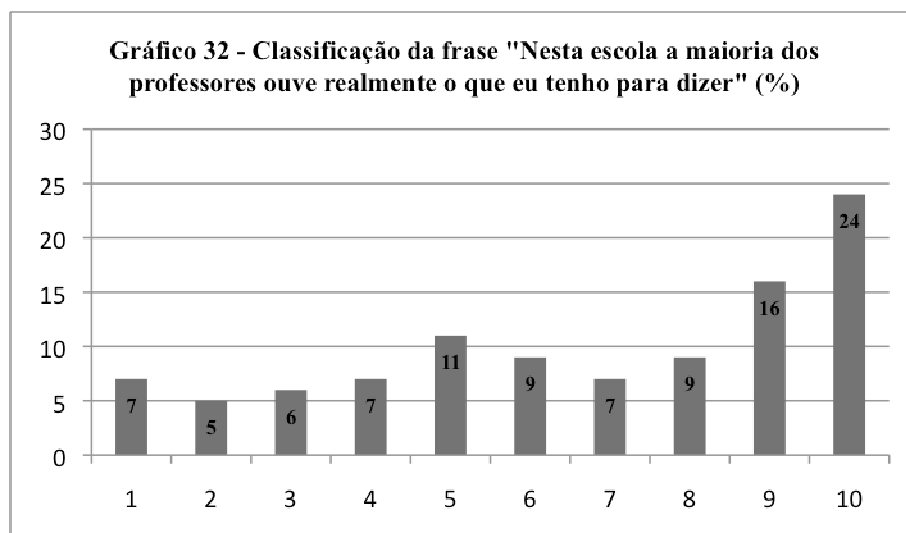
Relativamente ao sentimento de valorização do esforço encontrámos nas entrevistas dois tipos de alunos: um primeiro grupo muito satisfeito com a sua escola,

*“Valoriza porque os alunos, andaram-se a esforçar o ano inteiro, e depois estão no quadro de honra e (...) aparecem em palco para receber uma coisa que foi mérito. Os professores (...) dizem parabéns, espero que continues a trabalhar, alguns até dão presentes” (Aluno do 3.º ciclo).*

Enquanto no outro grupo afirmam:

*“Não [sinto o meu esforço valorizado]. Acho que geralmente quando eu me esforço eles têm sempre uma pontinha a dizer mal, a criticar, e eu acho que eles não valorizam nada.” (Aluno do 3.º ciclo)*

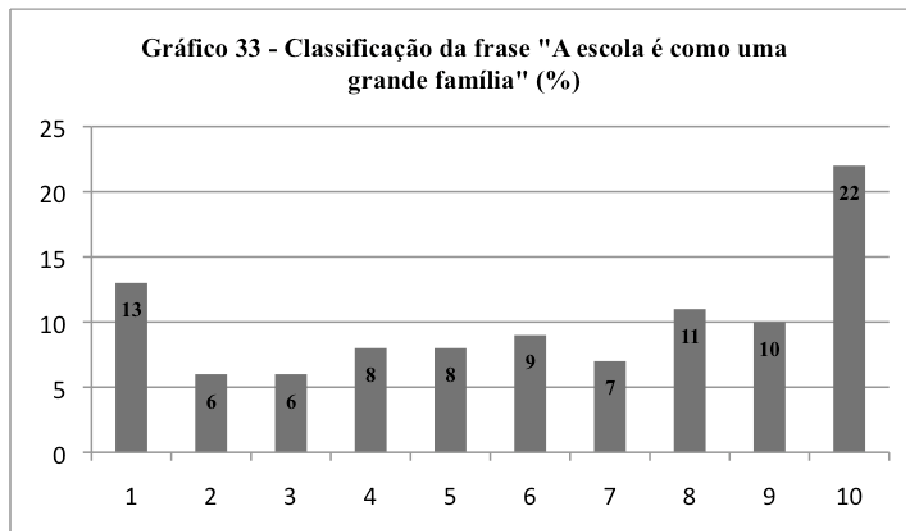
Para terminar este eixo de análise iremos analisar o grau de concordância dos alunos com duas frases que foram escritas no questionário<sup>29</sup>, as quais eles teriam de classificar de 1 (discordo totalmente) a 10 (concordo totalmente). Em relação à primeira frase – “Nesta escola a maioria dos professores ouve realmente o que eu tenho para dizer.” – 40% dos alunos indicou a classificação de 9 ou 10.



Um pouco mais de 64% dos alunos classificou-a entre 6 a 10, o que indica um grau de satisfação com os seus professores, de médio a elevado, para grande parte dos alunos.

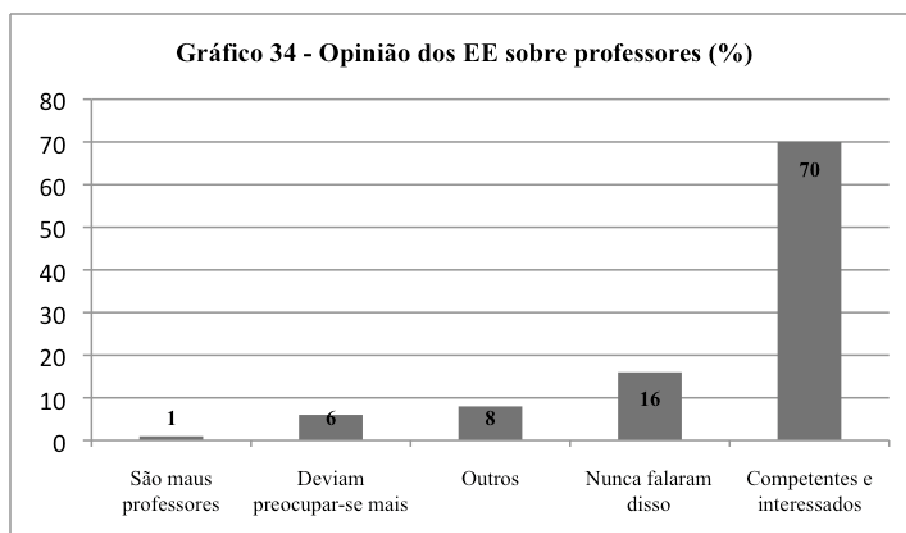
<sup>29</sup> Na pergunta n.º 58 do questionário estão incluídas 5 frases, mas para a nossa análise apenas analisámos a n.º 3 e a n.º 4.

Na segunda frase – “A escola é como uma grande família.” – 43% dos alunos classificou-a entre 8 a 9 e 59% entre 6 a 10.



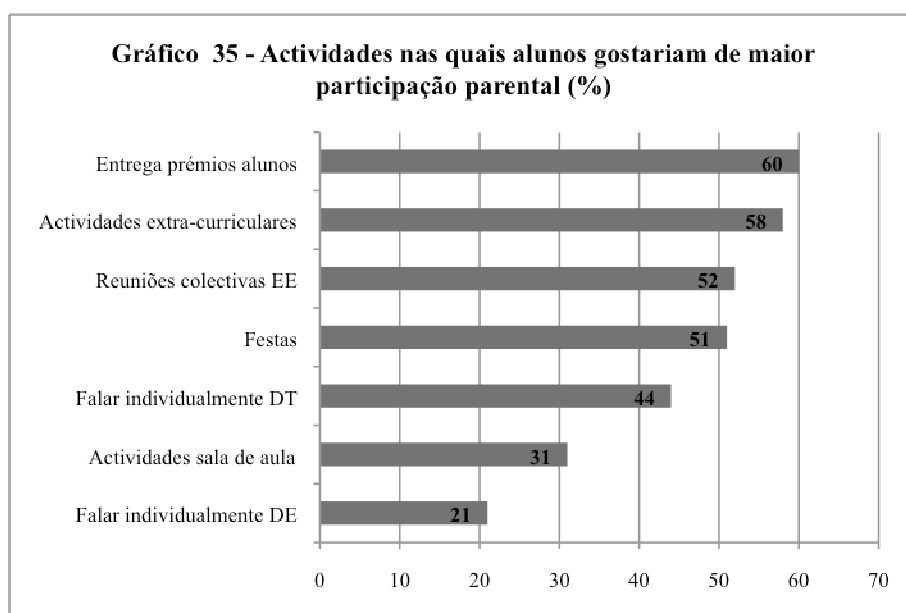
Apesar de os resultados apontarem para uma percentagem elevada de alunos satisfeitos com a sua escola, vemos como o grau de satisfação para com os seus professores é ainda mais elevado. Isto poderá ser um indício de que a relação com os professores não é o único factor que pode levar à insatisfação dos alunos para com a sua escola.

Finalmente resta analisar a relação entre os professores e os pais da perspectiva dos alunos. Uma das questões referia-se ao que os alunos consideravam ser a opinião dos seus EE acerca dos seus professores.



Cerca de 70% responderam que os EE referem que os seus professores são competentes e interessados, enquanto 16% afirma que nunca falaram sobre isso com os seus EE. Cerca de 6% refere que os professores se deviam preocupar mais com os alunos. Os 8% de alunos que deram outras opiniões dos seus EE são importantes pois a maioria refere que a opinião dos seus EE varia conforma a disciplina ou o professor. O que parece significar que os pais não avaliam todos os professores da mesma forma.

Quando questionados sobre várias situações em que gostariam que os seus EE fossem mais vezes à escola, os alunos responderam em conformidade com o seguinte gráfico.

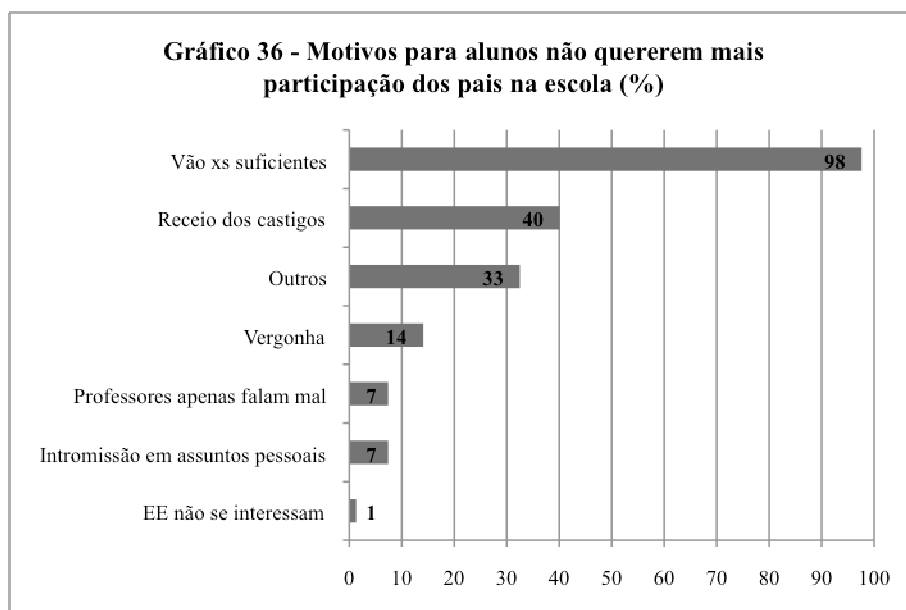


Verificamos que nas actividades relacionadas com situações positivas como entrega de prémios (60%), actividades extra-curriculares e festas (58% e 51%, respectivamente), por exemplo, a maioria dos alunos gostaria de maior participação parental. As percentagens de alunos diminuem no caso das situações que podem ser mais negativas como o falar individualmente com o director da escola (apenas 21% dos alunos).

De forma a podermos entender o sentido daquelas respostas, perguntámos os motivos pelos quais os alunos não quererem maior participação dos seus EE nas situações acima identificadas. A quase totalidade dos alunos considera que os seus EE se deslocam as vezes suficientes à escola (98%), pelo que não há necessidade de maior intervenção ou então, referem que receiam eventuais castigos (40%), por vergonha

(14%), devido ao facto de os professores sempre chamarem os seus EE para apresentar problemas (7%) ou ainda porque temem uma intromissão nas suas vidas (7%) como no caso da citação de um aluno do 2.º ciclo:

*“[não gostava que os pais fossem mais às actividades escolares] Porque depois metiam-se muito nas minhas coisas (...) Ah, a festa de Natal. Se queria que eles fossem ver? Sim! (...) Para me verem.” (Aluno do 2.º ciclo)*



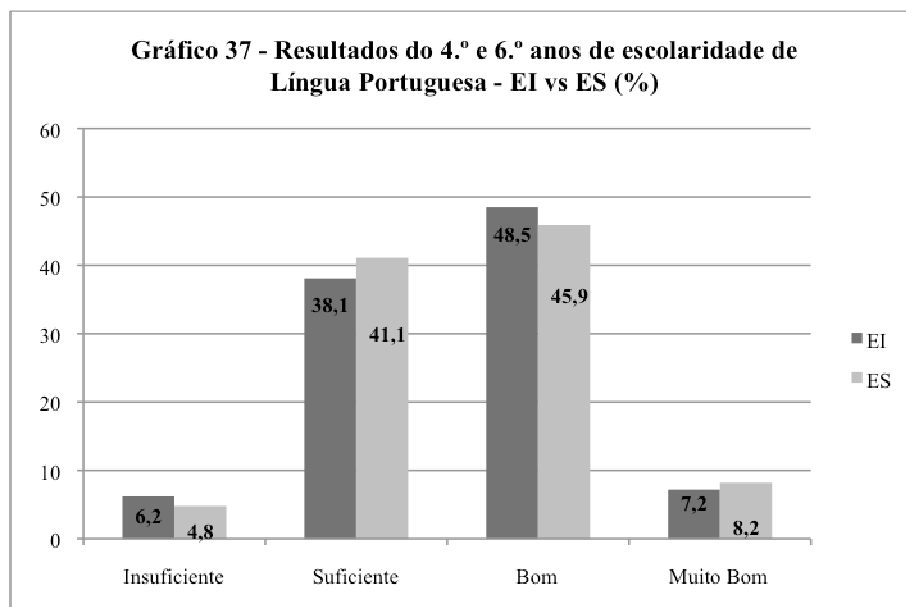
Podemos concluir que os alunos não consideram ser necessário mais deslocações dos seus EE à escola, sobretudo, por causa do efeito negativo que essas deslocações possam significar – como o receio dos castigos, e a vergonha. Entre os outros motivos assinalados por cerca de 33% dos alunos estão, por exemplo, o saber que o EE só é chamado à escola quando o aluno apresenta problemas de comportamento ou de aprendizagem e o ter medo que o seu EE descubra as suas más classificações. Como exemplo disso, podemos ler a seguinte citação de um aluno do 3.º ciclo:

*“Não [gostava que a minha mãe fosse falar mais vezes com os professores ou com a directora de turma], Porque os stores vão sempre dizer qualquer coisa, vão sempre dizer que eu falo muito (...) e depois ela chega a casa e fica sempre chateada comigo. [Se os professores também falassem das coisas boas e do que corre bem] Isso já era melhor, assim já gostava.” (Aluno do 3.º Ciclo)*

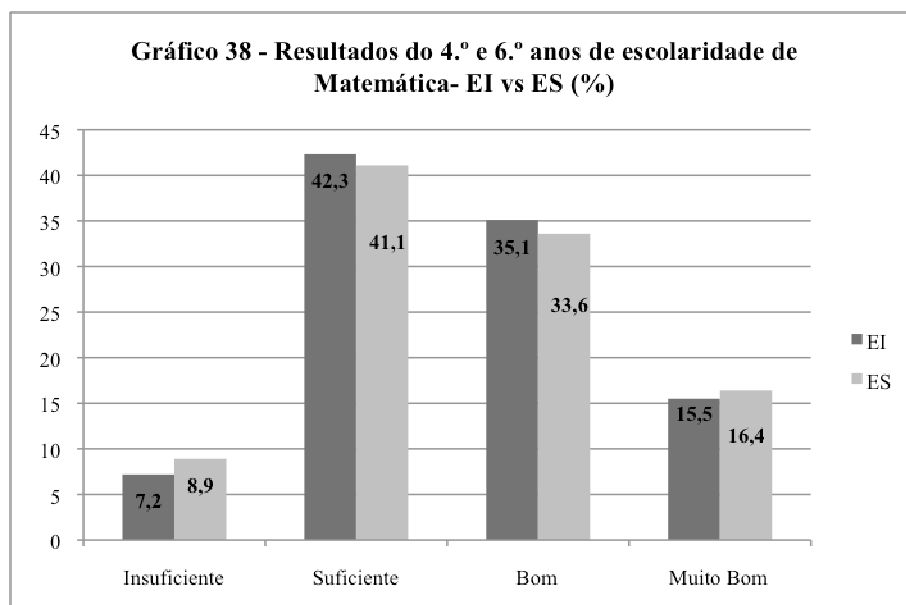
### 3. O desempenho escolar: resultados das provas de aferição (4.º/6.º ano)

Apesar de em ambas as disciplinas os comportamentos dos dois tipos de escola serem muito semelhantes, podemos ver nos gráficos seguintes algumas diferenças.

Na disciplina de Língua Portuguesa vemos que a percentagem de alunos que obteve classificação Insuficiente é ligeiramente maior entre os inscritos nas EI, tal como acontece entre os alunos que obtiveram classificação Bom.



Pelo contrário, nas ES verificamos que são ligeiramente maiores as percentagens de alunos que conseguiram Suficiente ou Muito Bom. As ES conseguem melhores resultados nesta disciplina do que as EI.



Na disciplina de Matemática a diferença não é tão clara, pois nos níveis intermédios surgem mais elevadas as percentagens de alunos que frequentam as EI, enquanto nas classificações de Insuficiente e Muito Bom são maiores as percentagens de alunos pertencentes às ES.

De uma forma geral, podemos afirmar que nas escolas da Rede ESCXEL, as diferenças entre as EI e as ES relativamente aos resultados das provas de aferição dos 4.º e 6.º anos de escolaridade, são diminutas.

#### **4. Cruzamentos entre variáveis**

Para cada uma das variáveis será feito o cruzamento em primeiro lugar com a variável da organização escolar com o objectivo de identificar possíveis diferenças entre os capitais dos alunos nas duas formas de organização escolar – Escolas Integradas (EI) e Escolas Segmentadas (ES).

De seguida, faremos o cruzamento das variáveis com o desempenho escolar do aluno, aqui divididos em resultados das provas de aferição do 4.º/6.º anos da disciplina de Língua Portuguesa e da disciplina de Matemática.

##### **a. Capital cultural e Organização escolar**

Ao cruzarmos as perguntas identificadas na Tabela 1 (pp. 64) que considerámos como dimensões da variável capital cultural com a variável organização escolar verificámos que não existem cruzamentos com significância estatística, tal como podemos observar no anexo 8<sup>30</sup>.

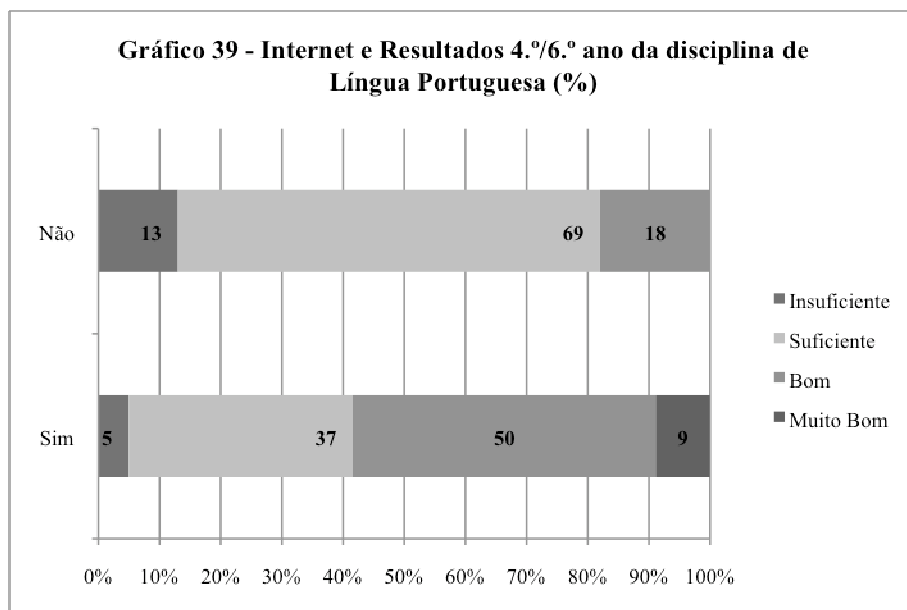
##### **b. Capital cultural e Desempenho escolar**

Relativamente aos cruzamentos das dimensões da mesma variável com os resultados escolares de Língua Portuguesa, podemos ver no Anexo 8 como a existência de Internet em casa dos alunos (uma das dimensões da pergunta 24a) tem influência sobre os resultados de Língua Portuguesa<sup>31</sup>.

---

<sup>30</sup> Onde podemos encontrar todas as tabelas com os resultados do teste de Qui-Quadrado utilizado para verificar a existência de significância estatística de todos os cruzamentos de variáveis realizados.

<sup>31</sup> Todos os cruzamentos com significância estatística podem ser analisados nas respetivas tabelas inseridas no Anexo 9.



Os alunos que têm acesso à internet em suas casas conseguem obter melhores classificações na disciplina de Língua Portuguesa – 50% bom e 9% muito bom. Cerca de 69% dos alunos que não tem ligação à internet em casa obtêm suficiente e apenas 18% consegue nota de nível bom nas provas de aferição da mesma disciplina.

#### **c. Capital humano e Organização escolar**

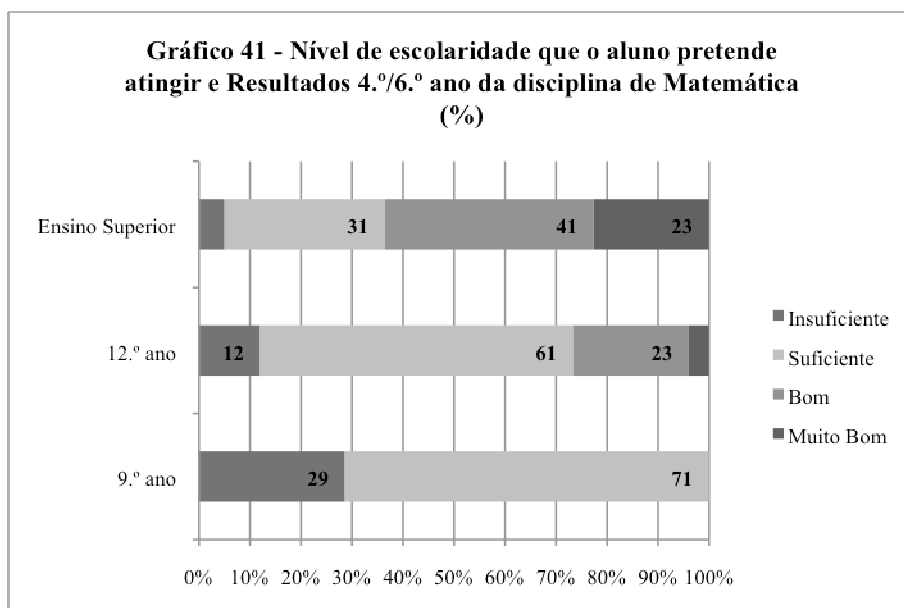
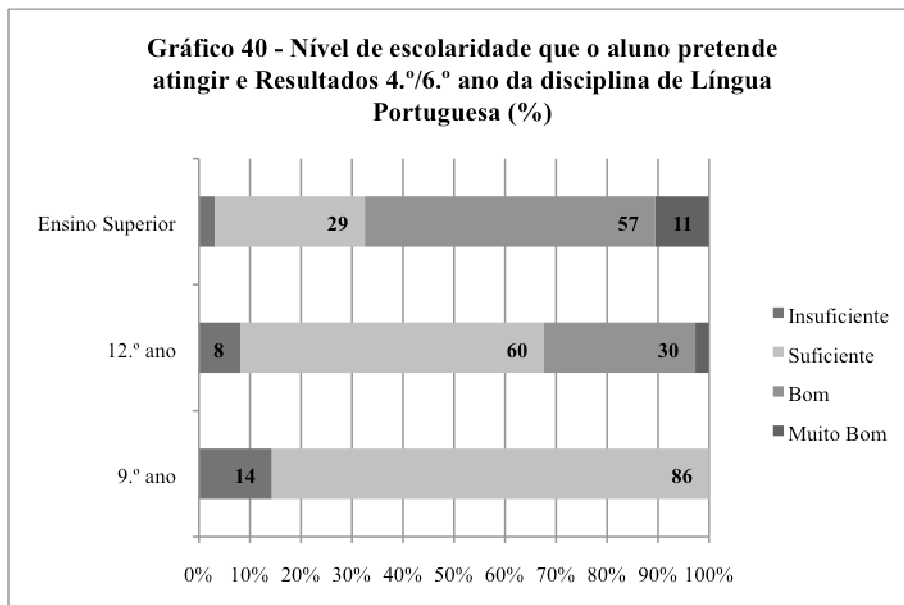
Quanto ao cruzamento das dimensões do capital humano/expectativas dos alunos com a organização escolar nenhum apresenta significância estatística (ver Anexo 8). Por isso, o nível de escolaridade que os alunos pretendem terminar, os planos para voltar a estudar mais tarde dos alunos que não querem ingressar no ensino superior a seguir ao 9.º/12.º ano e os planos para depois do fim do ciclo de escolaridade pretendido são muito semelhantes nas EI e nas ES.

Verificámos a mesma falta de significância estatística nos cruzamentos entre os dois tipos de organização escolar e as expectativas das famílias/pais dos alunos – qual o nível de escolaridade que pretende que os seus educandos terminem e se desejam alguma profissão em particular e os motivos para as suas escolhas (Anexo 8).

#### **d. Capital humano e Desempenho escolar**

Relativamente ao cruzamento das dimensões do capital humano (expectativas dos alunos) com os resultados escolares do 4.º/6.º ano de Língua Portuguesa e de Matemática verificámos a existência de cruzamentos com significância estatística. O

primeiro relativamente ao nível de ensino que o aluno pretende terminar e os resultados de ambas as disciplinas.

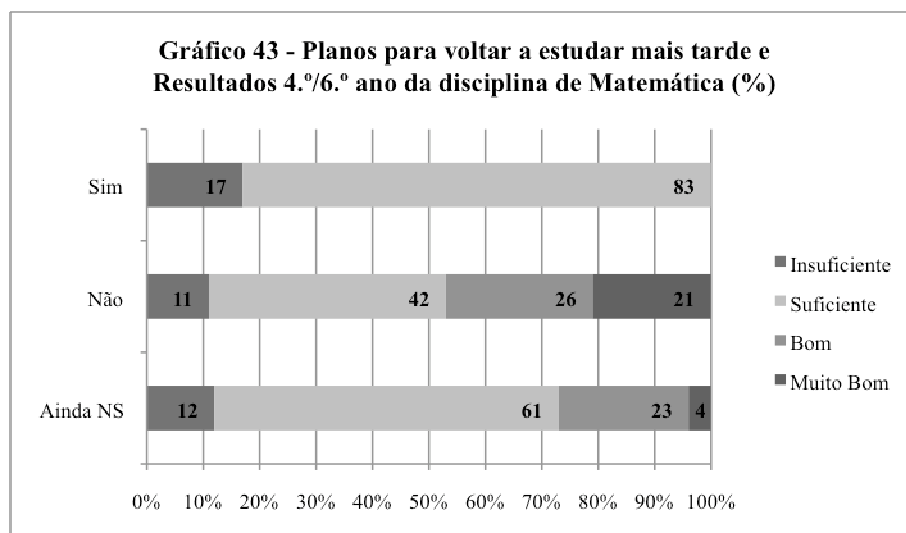
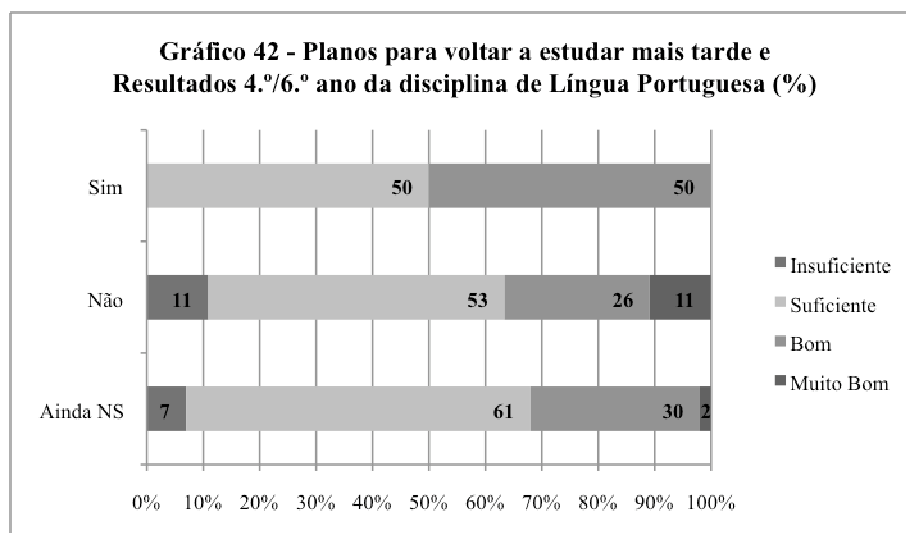


Analisando os dois gráficos vemos como as percentagens de alunos com resultados mais elevados nas provas de Língua Portuguesa e de Matemática aumentam de acordo com o aumento do nível de ensino que os alunos pretendem concluir. Os que apenas querem terminar a escolaridade obrigatória não vão além da classificação Suficiente e uma percentagem considerável não consegue positiva – 14% em Língua Portuguesa e 29% para Matemática. Os que pretendem seguir até ao ensino superior apresentam percentagens mais baixas de classificações negativas, menos alunos com



classificação suficiente e cerca de 68% no caso da primeira disciplina e 64% na segunda de alunos com classificação de Bom ou Muito Bom.

Também com significância surgem os cruzamentos entre os planos para regressar aos estudos mais tarde dos alunos que não pretendem ingressar no ensino superior, após terminar o 9.º ano ou o 12.º ano e os resultados de Língua Portuguesa e de Matemática.

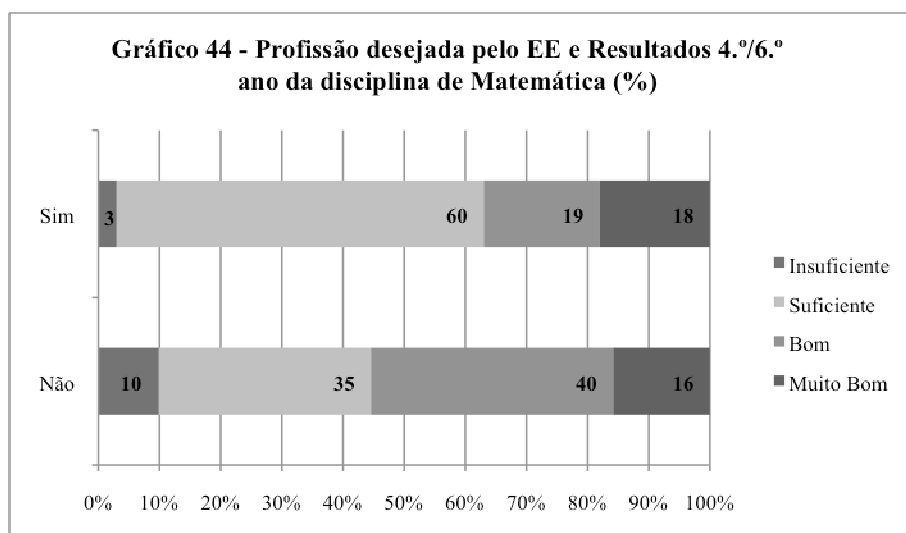


Os inquiridos que afirmam ter planos para voltar a estudar mais tarde não obtêm classificações muito bom – 50% consegue suficiente e 50% bom em Língua Portuguesa e 83% obtêm suficiente em Matemática, sendo essa a classificação mais elevada entre esses alunos. Na disciplina de Matemática podemos ver como 17% dos alunos que tencionam voltar a estudar mais tarde obtiveram insuficiente nas suas provas.

Entre os alunos que afirmam que não querem voltar a estudar mais tarde, vemos que 37% consegue classificação de bom ou muito bom em Língua Portuguesa e 47% em Matemática, revelando um maior esforço da parte destes alunos.

Os que responderam não saber se vão voltar a estudar apresentam resultados semelhantes aos que não o pretendem fazer, embora as percentagens de classificações acima do bom sejam ligeiramente menores – 32% para Língua Portuguesa e 27% para Matemática.

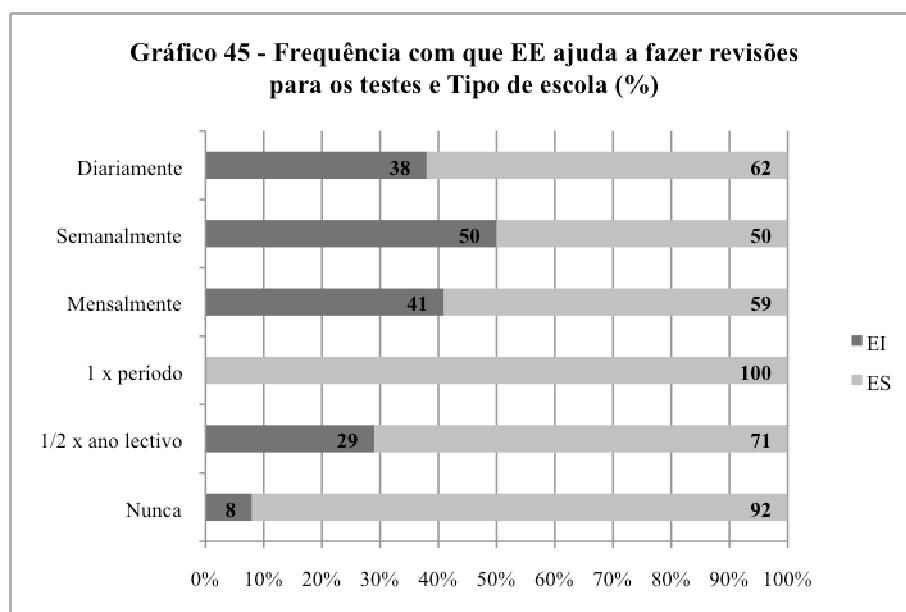
Falando das expectativas das famílias/pais dos alunos apenas o indicador relativo ao EE desejar uma profissão específica para o seu educando revela ter diferenças estatisticamente significativas em comparação com os alunos cujos EE não têm ou não comunicam aos alunos uma profissão que desejem para o seu futuro no que respeita ao resultados da disciplina de Matemática.



Os alunos que afirmam que os seus EE não desejam que eles sigam uma profissão específica (ou aos quais os EE não lhes comunicam o seu desejo) apresentam melhores classificações de nível bom (40% contra os 19% dos que sabem que o EE deseja uma profissão específica). Apesar de mais alunos cujos EE não desejam uma profissão específica terem classificação negativa (10%), é menor a percentagem dos que têm suficiente (35%) face aos 60% de alunos com EE que desejam uma profissão específica. Existe uma maior aposta numa aprendizagem de maior qualidade por parte dos alunos que não têm pressão dos seus pais para seguir uma carreira profissional específica.

### e. Capital social e Organização escolar

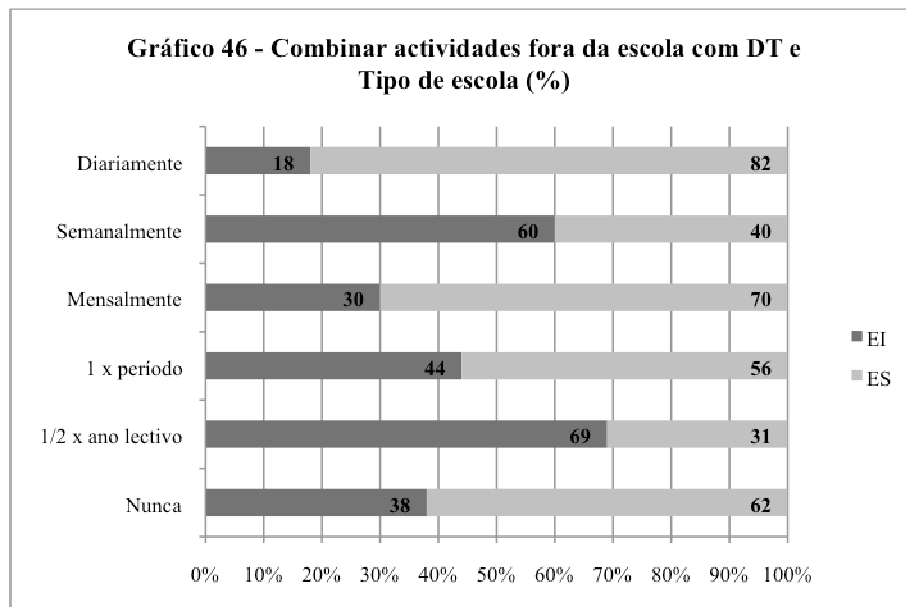
Começando com os cruzamentos entre o tipo de escola e as dimensões que constituem o capital social que os alunos constroem no espaço familiar e escolar, observámos alguns com significância estatística. O primeiro relativamente às relações entre as famílias/pais e os alunos, nomeadamente, no que respeita à frequência com que o EE ajuda os educandos a fazer revisões antes dos testes e o tipo de organização escolar.



Podemos ver no Gráfico 45, como nos dois tipos de organização escolar são muitos os EE que ajudam os seus educandos a fazer revisões para os testes de forma regular. Com percentagens superiores de EE que o fazem diariamente (62%) e mensalmente (41%) nas ES. Nas EI, a ajuda dos EE na revisão para os testes é mais regular para a maioria dos alunos, uma vez que a maior parte de inquiridos que afirma receber essa ajuda uma vez por período ou menos é sempre superior nos inquiridos das ES – 100% dos que recebem ajuda dos EE para rever matérias são das ES, 71% uma ou duas vezes por ano lectivo e 92% afirmam que os seus EE nunca os ajudam a fazer revisão de matéria para os testes.

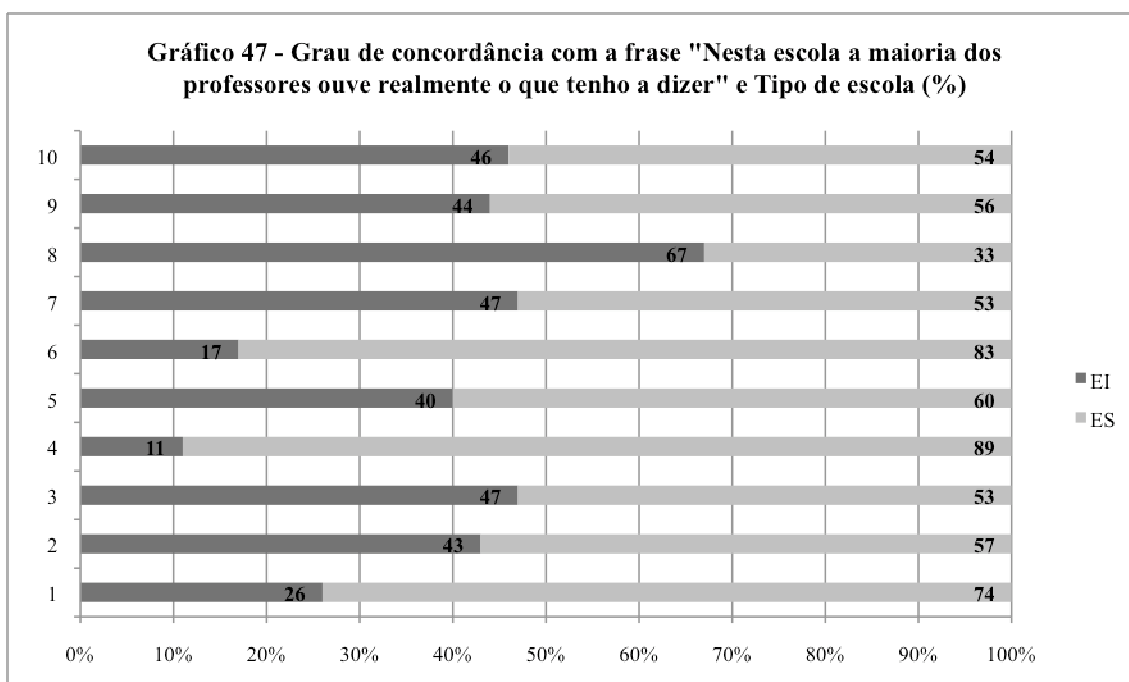
Relativamente à relação entre professores/escola e alunos e tipo de escola observámos diferenças entre as EI e ES no que diz respeito ao indicador combinar actividades fora da escola com o DT.

No Gráfico 46, é visível que é nas ES que mais alunos afirmam combinar actividades com o DT fora da escola.



Apenas as percentagens de alunos que combinam actividades fora da escola com o DT semanalmente (60%) ou uma ou duas vezes por ano lectivo (69%) são superiores nas EI. Logo, podemos concluir que essa prática é mais visível nas ES.

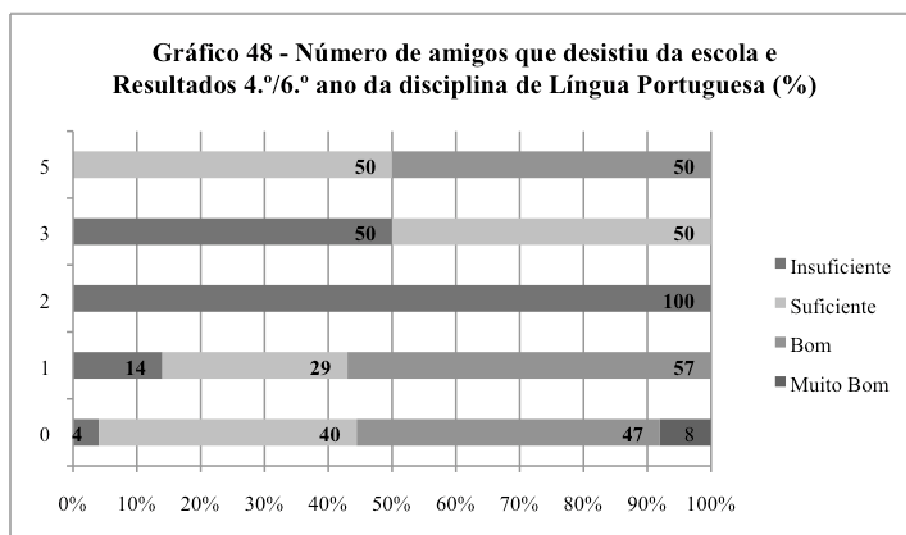
No Gráfico 47 vemos como o grau de concordância com a frase “Nesta escola a maioria dos professores ouve realmente o que tenho a dizer” varia consoante a forma de organização escolar.



Nos níveis de maior concordância com a frase em análise, vemos que as percentagens de alunos são próximas nos dois tipos de organização escolar, embora apenas no nível 8 a percentagem de alunos seja maior nas EI (67%). Observando o gráfico podemos concluir que nos níveis de menor concordância com a frase (à exceção dos níveis 2 e 3) as maiores percentagens de alunos são sempre das ES, o que poderá querer dizer que o grau de satisfação com os professores é mais elevado para os alunos que frequentam as EI.

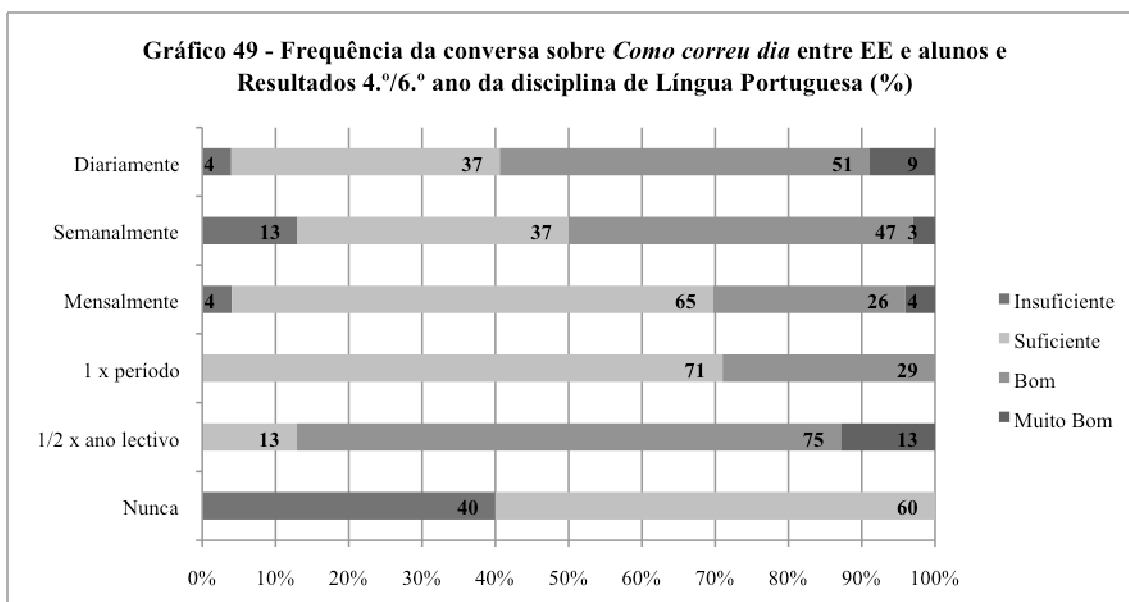
#### f. Capital social e Desempenho escolar

Nas relações entre os alunos, podemos ver no Gráfico 48 o único cruzamento com significância estatística - entre o número de amigos que desistiu dos estudos e os resultados da disciplina de Língua Portuguesa.



Observando o gráfico verificamos que entre os alunos que afirmam ter menos amigos que desistiram da escola, as percentagens das classificações bom e muito bom são mais elevadas – entre os que afirmam que nenhum amigo desistiu 47% obteve bom e 8% muito bom e os que apontaram apenas um amigo como desistente obtiveram 57% de classificação de nível bom. A totalidade dos inquiridos que afirmou ter dois amigos que desistiram dos estudos teve insuficiente nas suas provas e 50% dos que referiu que três amigos abandonaram os estudos também teve insuficiente. Relativamente aos alunos que referiram cinco amigos vemos que desaparecem as percentagens dos que tiveram insuficiente - 50% obteve suficiente e outros 50% bom.

Foi na relação entre famílias/pais e alunos que mais cruzamentos revelaram ter significância estatística, sobretudo indicadores sobre conversas entre os dois actores, ajuda dos EE aos seus educandos e controlo parental sobre algumas rotinas. O primeiro indicador é a conversa sobre como correu o dia aos alunos.

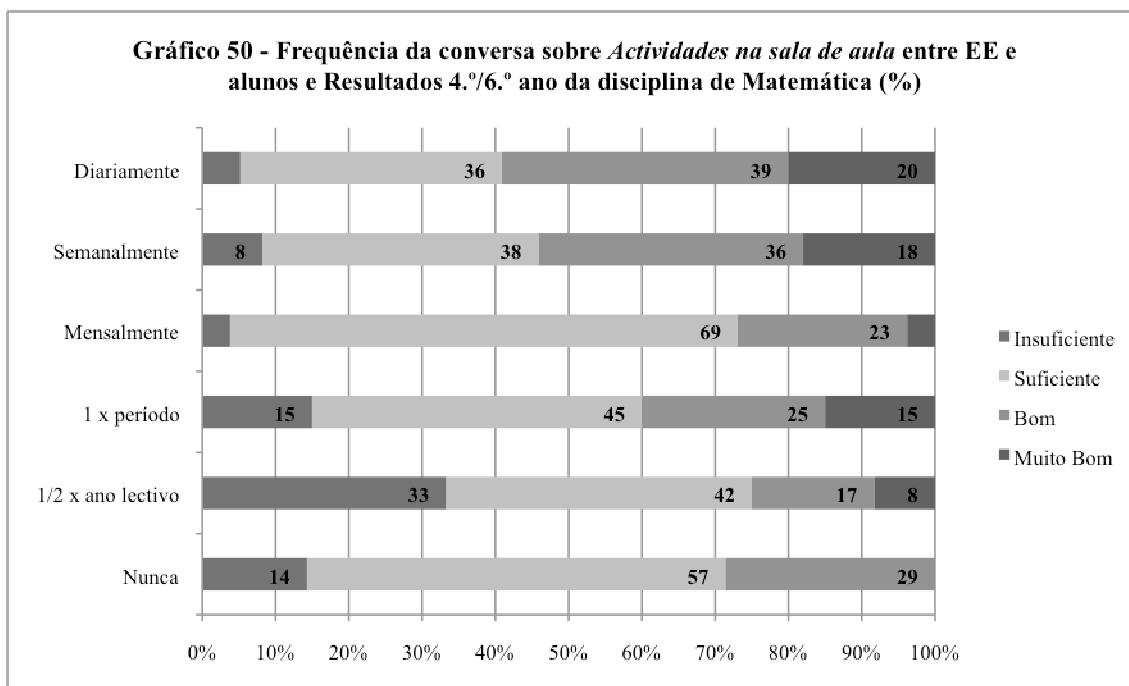


Podemos ver no Gráfico 49 como uma maior frequência da conversa entre EE e aluno sobre como correu o seu dia corresponde a classificações mais elevadas nas provas de aferição de Língua Portuguesa. Cerca de 60% dos alunos que conversam diariamente sobre o seu dia-a-dia com os seus EE obteve classificação de bom ou muito bom. As percentagens de alunos com estas classificações tende a diminuir quando a frequência das conversas entre os dois actores se torna menos regular ou inexistente – entre os alunos que nunca conversam com os seus EE sobre o seu dia não existem percentagens de alunos com as classificações mais altas e as percentagens de alunos que apresentam insuficiente são as mais elevadas (40%).

Apenas as percentagens de alunos que conversam sobre o seu dia-a-dia com os seus EE uma ou duas vezes por ano lectivo surgem diferentes da tendência geral com cerca de 75% a obter bom nas provas da mesma disciplina.

Ainda relativamente às conversas entre EE e alunos, verificámos que existe uma relação estatisticamente significativa entre as conversas sobre as actividades realizadas em sala de aula e os resultados de Matemática.

No Gráfico 50 podemos ver que o comportamento entre os dois indicadores não revela uma tendência tão clara como a do gráfico anterior. No entanto, podemos ver que os alunos que conversam diariamente ou semanalmente com os seus EE sobre as actividades que realizam na sala de aula conseguem 59% e 54% respectivamente, de classificações bom e muito bom.

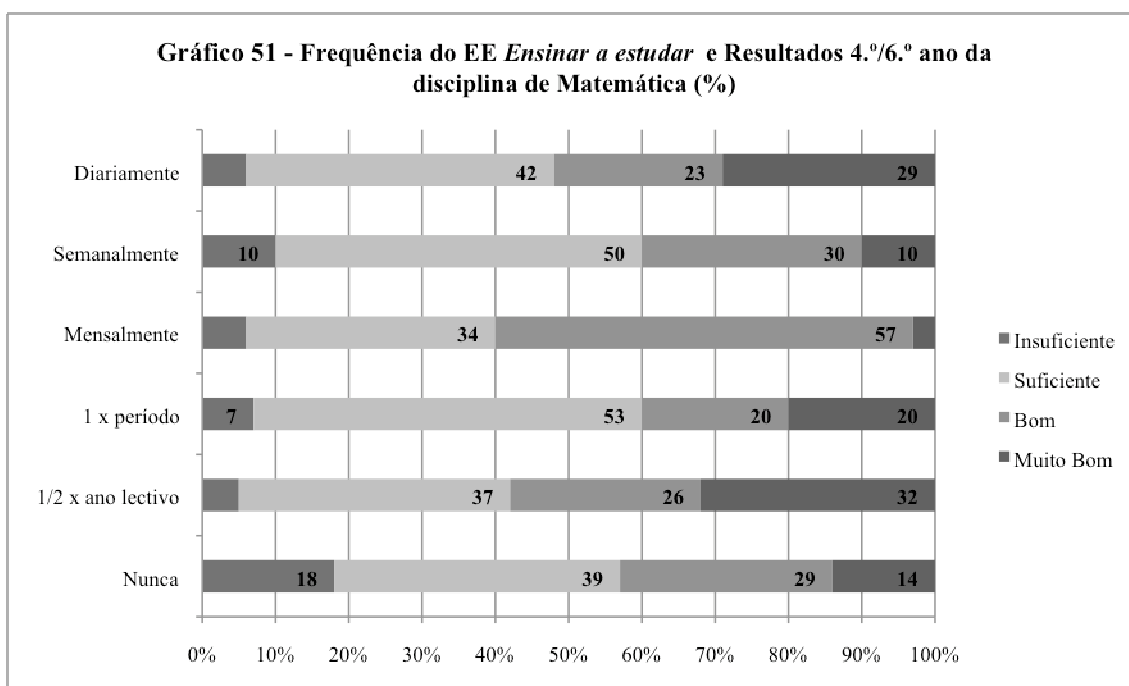


As percentagens de alunos que conseguem bom ou muito bom diminuem na mesma direcção da diminuição da frequência das conversas sobre este tema entre os actores – 15% de alunos com classificação de bom para uma frequência de uma vez por período e 8% com a mesma nota para a frequência de uma ou duas vezes por ano lectivo.

Ligeiramente diferente nesta relação são as percentagens de alunos que nunca conservam com os seus EE sobre as actividades realizadas na sala de aula – menor percentagem de alunos com insuficiente (14%) do que entre os alunos que conversam uma ou duas vezes por ano lectivo (33%). E as percentagens de alunos com classificação bom – 29% para os que nunca conversam com os seus EE e apenas 17% para os que o fazem com uma frequência de uma a duas vezes por ano lectivo. Isto apesar de os alunos que nunca conversam com os seus EE sobre as actividades que realizam na sala de aula não apresentarem classificações de nível muito bom na disciplina de Matemática.

Em relação ao envolvimento parental na vida escolar dos filhos verificamos significância estatística nos cruzamentos entre vários indicadores e os resultados da disciplina de Matemática.

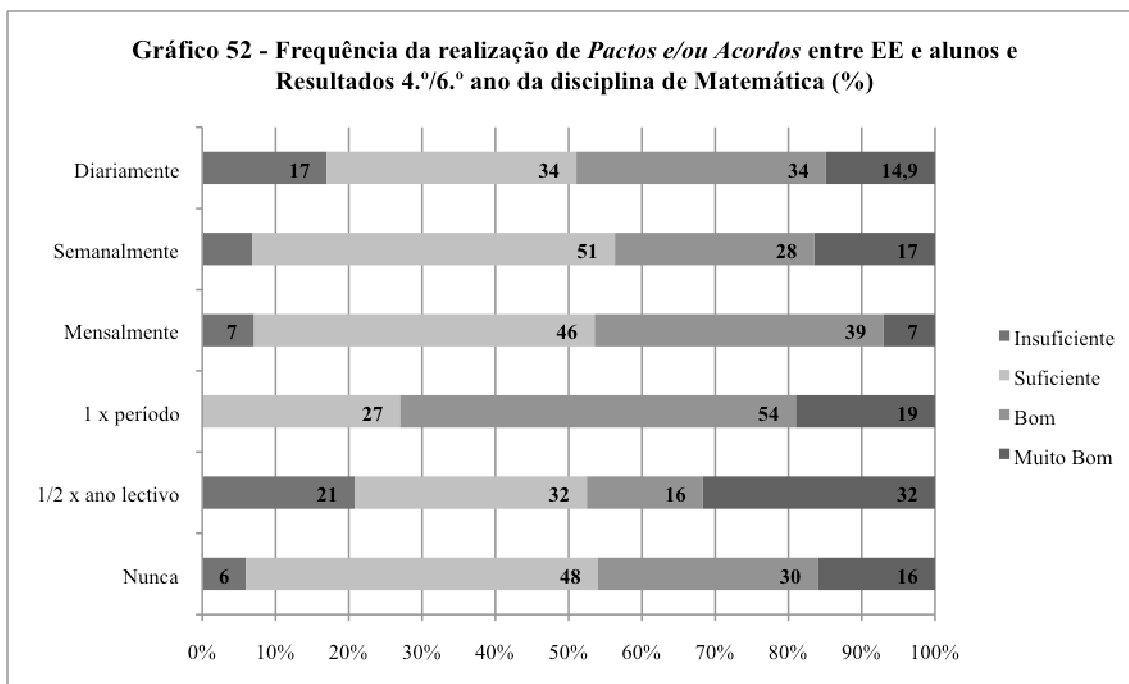
Analisando o gráfico 51 podemos ver que as percentagens que mais se distinguem nos resultados de Matemática em relação à frequência da ajuda dos EE sobre ensinar a estudar, são as referentes aos alunos que obtêm insuficiente nas provas de aferição.



A percentagem de alunos com classificação suficiente é maior entre os alunos que nunca recebem esse tipo de ajuda dos seus EE (18%) e para os alunos cujos EE os ensinam a estudar uma vez por período (53%), semanalmente (50%) e diariamente (42%). No que respeita às classificações de bom e muito bom não verificamos uma relação clara entre frequência da ajuda do EE e os resultados obtidos pelos alunos.

Uma conclusão que podemos também aplicar ao Gráfico 52, onde podemos novamente observar maiores percentagens de alunos com classificação muito bom entre os que fazem acordos e/ou pactos com os seus EE uma ou duas vezes por ano lectivo (32%) ou uma vez por mês (19%). Entre os alunos que obtêm bom destacam-se os que afirmam estabelecer acordos e/ou pactos com os seus EE uma vez por período com 54% e os que o fazem mensalmente com 39%.

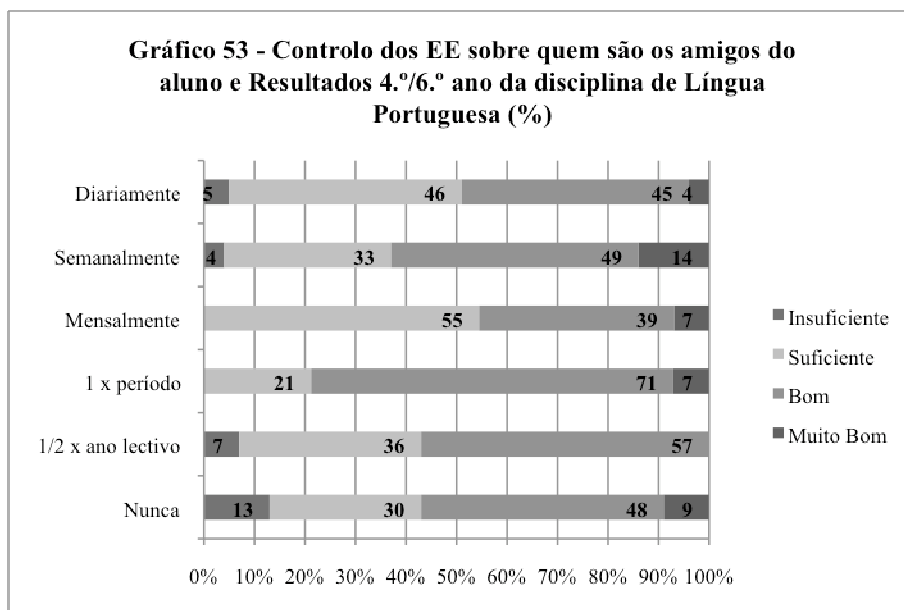




Relativamente às percentagens de alunos com classificação insuficiente nas provas de aferição de Matemática, podemos ver que são mais elevadas entre os alunos que afirmam fazer acordos e/ou pactos com os seus EE diariamente (17%) e, ao mesmo tempo, uma ou duas vezes por ano lectivo (21%).

Existe uma associação entre os dois indicadores estatisticamente significativa, mas vemos no gráfico que seria necessária uma análise mais profunda ao tipo de acordos e/ou pactos ou sobre os temas a que eles se referem visto que existem no gráfico influências que parecem, à partida contraditórias.

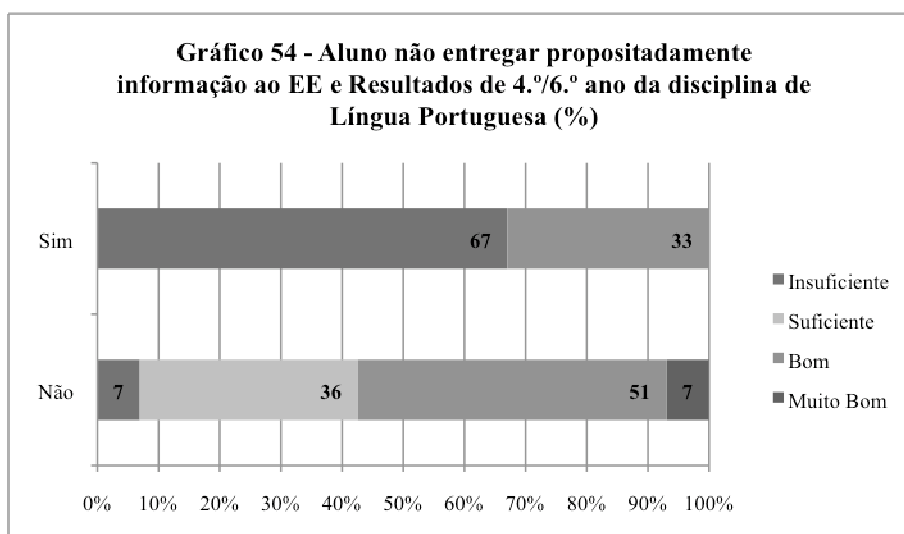
Cruzando as respostas dos alunos sobre o controlo que os seus EE fazem acerca de quem são os seus amigos com os resultados de Língua Portuguesa verificamos que as percentagens de inquiridos com as classificações mais elevadas (bom e muito bom) pertencem aos que afirmam que os EE controlam menos as suas amizades – 78% para a frequência de uma vez por período, 57% para uma ou duas vezes por ano lectivo e 57% para quem não é controlado.



Os alunos que afirmam ser controlados pelo EE todas as semanas no que respeita às suas amizades, também apresentam uma percentagem elevada de classificações mais elevadas (63%), embora uma menor percentagem de insuficiente (apenas 4%).

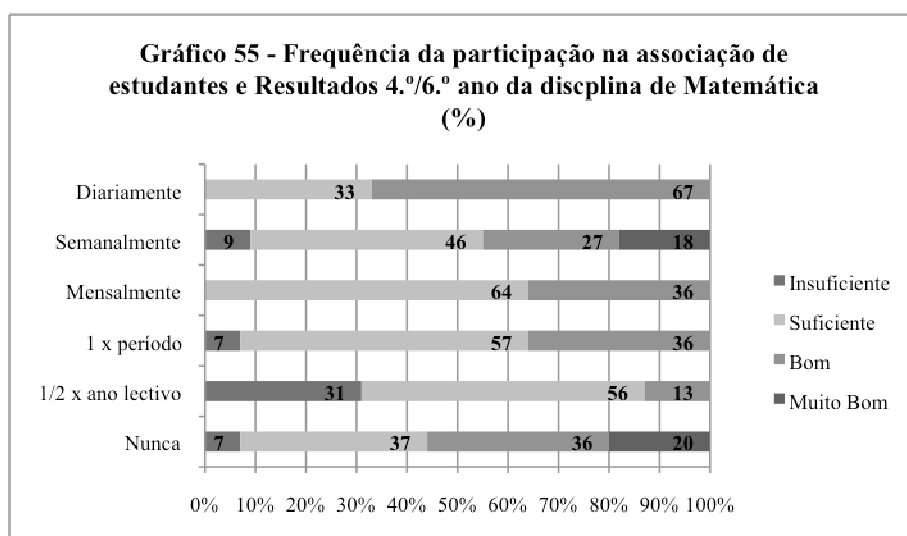
Relativamente às classificações de insuficiente vemos que elas são maiores quando não existe controlo sobre as amizades de forma regular – 7% para quem é controlado uma a duas vezes por ano lectivo e 13% para quem não é controlado.

Como vimos no ponto 3 deste capítulo, os alunos têm um importante papel de mediação da informação entre os EE e os DT. Não só por transmissão de recados via oral, mas sobretudo devido à utilização da caderneta do aluno. Alguns alunos não entregam a informação aos seus EE de forma atempada propositadamente.

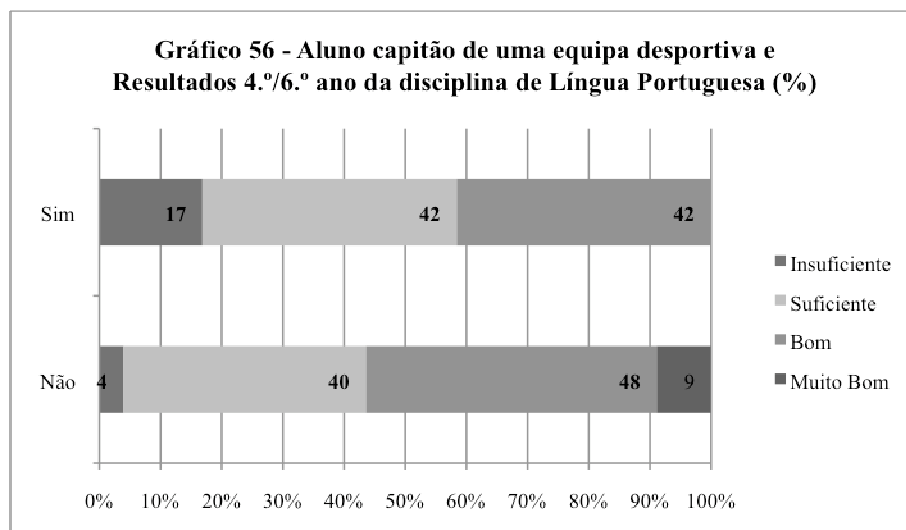


No Gráfico 54, podemos observar como entre os alunos que pelo menos uma vez não entregaram a informação transmitida de forma propositada, 67% de inquiridos obtêm insuficiente nos resultados de Língua Portuguesa. Ao contrário dos alunos que nunca o fizeram em que apenas 7% tem classificação negativa.

Passando aos cruzamentos entre os indicadores relativos às relações entre professores/escola e alunos verificamos que os resultados escolares são mais influenciados quando os alunos têm posições de alguma responsabilidade na escola e através da forma como o aluno percepciona o modo como os professores/escola reconhecem o seu esforço.

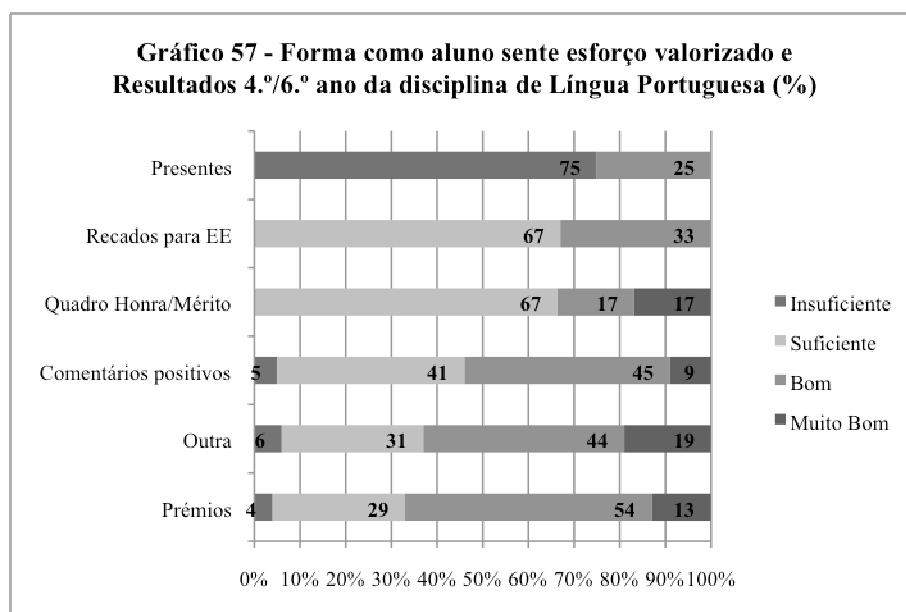


Analisando o Gráfico 56, vemos que os alunos que são capitães de uma equipa desportiva apresentam uma maior percentagem de classificações negativas (17%) e de nível suficiente (42%).



Enquanto os alunos que não têm essa responsabilidade surgem com percentagens de classificações bom (48%) e muito bom (9%) mais elevadas na disciplina de Língua Portuguesa.

Quanto ao reconhecimento da escola e dos professores do esforço e do trabalho que desenvolvem, os alunos apreciam os recados que são enviados para os EE (67% obtêm classificação de suficiente) e a inscrição dos seus nomes no quadro de honra/mérito (também com 67% de alunos com classificação de suficiente).

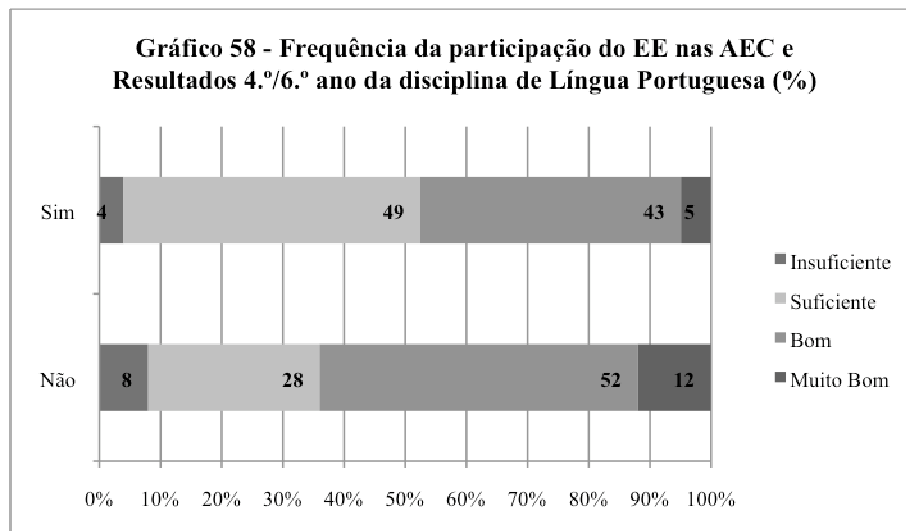


Mas vemos que é entre os alunos que se sentem reconhecidos pelo seu esforço através de alguma coisa concreta que lhes é entregue que as classificações são mais elevadas. Os comentários positivos na sala de aula (45% com bom e 9% com muito bom), outras formas de reconhecimento como o aumento das classificações, por exemplo (44% de bom e 19% de muito bom) e sobretudo os prémios (54% com bom e 13% com muito bom) são as formas de reconhecimento em que mais alunos apresentam classificações positivas e elevadas na disciplina de Língua Portuguesa.

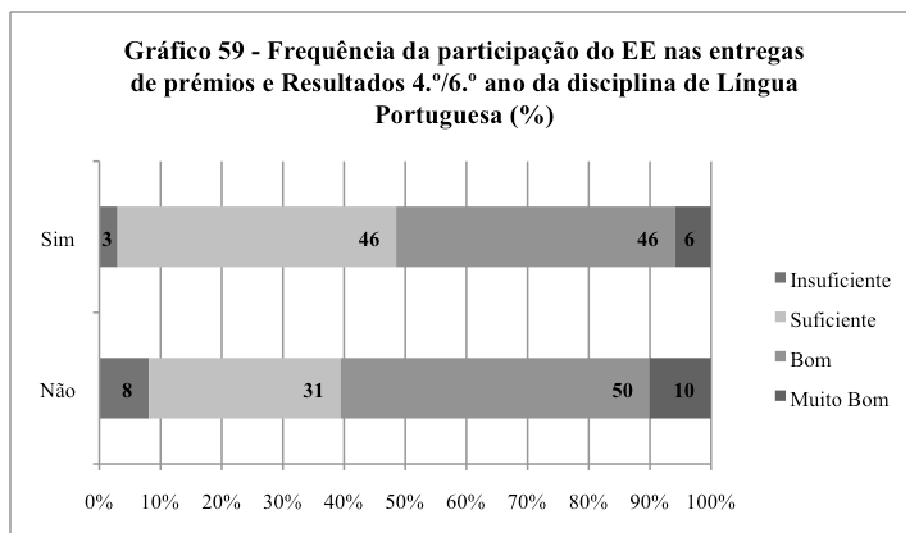
Alguns indicadores acerca da percepção dos alunos sobre as relações entre os seus EE e os professores e a escola também revelaram ter comportamentos próximos estatisticamente significantes aos comportamentos dos resultados da disciplina de Língua Portuguesa.

Observando o Gráfico 58 podemos ver como os alunos que afirmam que não gostariam que os seus EE participassem mais regularmente nas actividades extra-

curriculares (AEC) têm grandes percentagens de classificações positivas que se distribuem entre – 28% com suficiente, 52% com bom e 12% com muito bom.

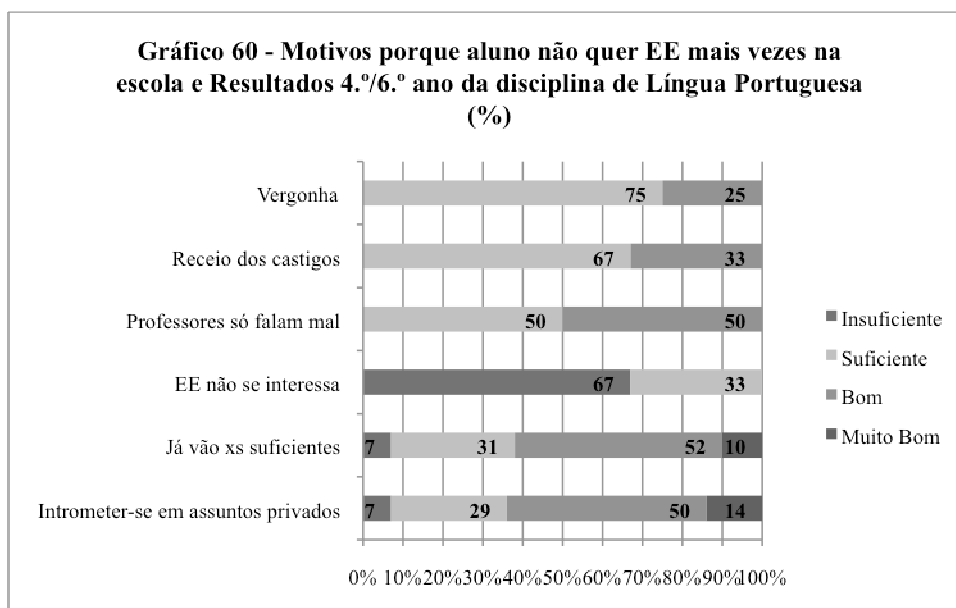


A percentagem de alunos que gostaria de uma maior participação com classificações positivas é de 97%, mais elevada do que nos alunos que não querem mais participação dos EE – menos alunos com classificações de bom (43%) e muito bom (5%).



No Gráfico 59 podemos ver como o comportamento das variáveis é o mesmo do que o que foi observado no gráfico anterior, desta feita para o indicador relativo à opinião dos alunos sobre a participação dos EE nas entregas de prémios. As percentagens de alunos com classificações positivas é maior entre os alunos que gostariam de uma maior participação (98%). Mas as percentagens de alunos com

classificações positivas de bom (50%) e muito bom (10%) é mais elevada entre aqueles que não gostariam de uma maior participação dos seus EE nas entregas de prémios.



Para os alunos que consideram que os seus EE já vão as vezes suficientes à escola participar em actividades ou falar com os professores e para os que consideram que uma maior presença dos seus EE na escola poderia representar uma intromissão nos seus assuntos pessoais, vemos que as percentagens de inquiridos com classificações de classificações bom e muito são mais elevadas – 52% /10% e 50%/14%, respectivamente.

Entre os alunos que apontaram como motivo a vergonha, a maioria obtém classificações de suficiente (75%), assim como no caso do receio dos castigos (com 67% de classificações de nível suficiente) e entre os que referem que os professores só chamam os EE à escola para falar das coisas negativas em relação aos alunos (50% com classificação suficiente).

É importante referir que entre os alunos que afirmaram que os seus EE não se interessam sobre as suas vidas escolares a maioria obtém classificação negativa nas provas de aferição da Língua Portuguesa (67%).

## **Conclusões**

Observando os dados trabalhados no primeiro ponto do Capítulo IV podemos fazer uma apreciação, acerca dos capitais cultural, humano e social dos alunos que responderam ao inquérito.

Começando por analisar os recursos as quais os alunos têm acesso em suas casas vemos que a maioria estuda em locais que também servem outros rituais no seio familiar como o descanso, o convívio ea diversão. No entanto, não podemos afirmar o porquê das escolha do local de estudo em casa, pois não sabemos se é o único possível ou se se trata apenas de uma questão de preferência. Perto da totalidade dos alunos tem acesso a recursos de apoio escolar como calculadora, dicionários, livros, computador, entre outros, mas a maioria utiliza de forma mais regular os que representam as novas tecnologias (computador, internet, DVD, por exemplo) em detrimento de outros recursos como os livros e dicionários. Estes recursos existem mas são utilizados com pouca frequência por parte dos alunos. Podemos afirmar que o capital cultural dos alunos em relação a recursos mais ligados às novas tecnologias é elevado. E que o contrário acontece para o outro tipo de recursos.

Em relação ao capital humano e às expectativas dos alunos, vimos que mais de metade quer ingressar e completar o ensino superior, mas que são bastantes os inquiridos que não o pretendem fazer (36%). Entre estes a percentagem dos que ainda não sabem se pretendem ou não voltar a estudar mais tarde é bastante elevada (66%), demonstrando algum grau de incerteza face ao seu futuro. A maioria tem como objectivo começar a trabalhar imediatamente a seguir à conclusão do nível de ensino pretendido (80%), seja este a escolaridade obrigatória ou o 12.º/ensino superior.

De acordo com as respostas dos alunos, as expectativas dos seus EE são mais ambiciosas com uma maior percentagem de respostas que apontam o ensino superior como o nível desejado para os seus educandos (75%). Apesar dessa maior ambição, apenas cerca de 30% dos alunos afirma que os seus EE gostariam que eles seguissem uma profissão específica. De acordo com os alunos, a maior parte dos EE indica aos alunos que essa profissão específica lhes permitiria poder ter uma carreira mais estável ou conseguir uma vida melhor do que a dos seus pais/família.

A nossa análise do capital humano centrou-se apenas na questão das expectativas dos alunos e dos EE em relação ao seu futuro escolar e profissionais, mas serve o propósito deste trabalho ao nos permitir comparar as duas. Podemos concluir que a maioria dos alunos tem expectativas que correspondem às que os EE também desejam. Convém, no entanto, referir que as expectativas dos EE apresentadas são aquelas que os alunos consideram que são as que os seus EE têm de facto para si, o que pode ter contribuído para uma maior aproximação das percentagens.

No que respeita às relações entre alunos, dentro da análise ao capital social, vemos que são muitos os inquiridos que afirmam frequentar a mesma escola com pelo menos três dos seus melhores amigos, revelando que a relação entre pares não é a de mero colega da escola. Mais de metade (61%) responde que entre os seus amigos nunca houve reprovações e a quase totalidade (95%) responde que nenhum dos seus amigos abandonou a escola.

A maior parte das actividades realizadas fora da escola entre os alunos e as que são mais frequentes têm carácter lúdico, corroborando a ideia de que os alunos têm relações que vão além da escola e dos estudos. Quase 75% dos alunos refere que os seus amigos classificam a escola como importante para o seu futuro, o que pode ter diferentes significados: ou os alunos estão motivados para uma escolarização com sucesso ou então o processo de socialização lhes transmitiu a questão da importância da escola passando esta a estar presente nos seus discursos.

Relativamente às relações entre alunos e família ou EE, vemos que a maioria dos alunos conversa regularmente (diária ou semanalmente) com os seus EE sobre como corre o seu dia-a-dia, os seus trabalhos, disciplinas e seus conteúdos, professores, colegas, entre outros assuntos – com uma maior regularidade para os assuntos que são estritamente escolares.

Existe envolvimento parental em casa que se manifesta no apoio ao aluno na realização dos trabalhos de casa ou na ajuda ao estudo para a maioria dos alunos. No entanto, esse envolvimento parental acontece sobretudo em casos específicos como o retirar dúvidas quando o aluno pede ajuda ou o ajudar a fazer revisões às matérias escolares na época dos testes e dos exames. Dessa forma, podemos dizer que o envolvimento parental em casa não existe como uma rotina diária para a maioria dos inquiridos. A fraca predisposição para o desenvolvimento de actividades lúdico-



pedagógicas poderá possivelmente ser uma demonstração de um enfraquecimento dos laços familiares que é apanágio das sociedades incluídas no terceiro estágio de desenvolvimento, tal como afirma Coleman (1988).

A percentagem considerável de alunos que refere que os seus EE indicam alguém para os ajudar sempre que eles próprios não o conseguem fazer é uma das estratégias de escolarização adoptadas pelas famílias de alguns dos alunos. Estratégia que Zérroulou (1988) e Lahire (2004) identificaram nos seus estudos acerca das classes desfavorecidas, embora aqui não tenhamos feito qualquer distinção entre níveis de classe das famílias dos alunos.

Mais de metade dos inquiridos refere que os seus EE controlam algumas das suas rotinas diárias como as horas de dormir e as horas de chegar a casa todos os dias, mas que o controlo familiar sobre os amigos e as saídas já não é tão frequente para a maioria. Como confirmação desta conclusão surgem as respostas dos alunos em que estes afirmam que os seus EE controlam bastante ou de forma razoável os seus estudos (89%). O controlo parental parece ser mais forte relativamente às questões da escola (sobretudo na certificação da realização dos trabalhos de casa e do tempo dedicado aos estudos), do que em relação a outros indicadores como as amizades do aluno, por exemplo.

A análise das relações entre os alunos e os professores/escola demonstra um maior distanciamento entre estes actores do que entre os alunos e os seus pares e as suas famílias ou EE. Mais de metade não tem contactos com os seus professores fora da escola, não pede sugestão ou conselhos sobre o seu futuro escolar bem sobre as suas vidas pessoais. A maior parte das conversas com o DT centra-se em assuntos escolares relativos a disciplinas e seus conteúdos e a actividades como visitas de estudo.

A participação dos alunos na escola é baixa, pois a maioria (sempre acima dos 80%) não desempenha qualquer papel de responsabilidade como delegado de turma, monitor de uma actividade ou não colabora em clubes, actividades nem com a associação de estudantes.

Apesar disso, cerca de 70% dos inquiridos sente-se satisfeito com o reconhecimento da sua escola/professores do esforço desenvolvido nos seus estudos e trabalhos. Referem que grande parte desse reconhecimento materializa-se através de

comentários positivos feitos na sala de aula e ainda através do aumento das classificações e da entrega de prémios. Relembramos que encontramos dois grupos distintos de alunos, uns que estão satisfeitos com as suas escolas e professores e outros que demonstram estar bastante insatisfeitos. É necessário fazer uma distinção entre a satisfação com a escola e a satisfação com os professores uma vez que a última apresenta maiores percentagens de alunos mais satisfeitos.

Relativamente à forma com os alunos olham para as relações entre os professores e as suas famílias ou EE, cerca de 70% dos alunos responderam que os seus EE se referem aos seus professores como sendo profissionais competentes e interessados, embora muitos digam que os seus EE não classificam todos os professores da mesma forma. Isto demonstra que os EE não avaliam os professores de forma igual, distinguindo entre bons profissionais e menos bons. Existe, no entanto, uma percentagem de alunos que não sabem qual a opinião dos seus EE sobre os seus professores (16%) e que não puderam responder a esta questão.

Mais de metade dos alunos gostaria que os seus EE e família participassem mais nas entregas de prémios aos alunos, nas actividades extra-curriculares, nas reuniões colectivas e nas festas. E muitos não se importavam que houvesse maior participação dos seus EE em encontros particulares com o DT, mas as percentagens modificam-se no caso da participação parental em actividades na sala de aula e em conversa particulares com o director da escola, em que a maior parte dos alunos refere que não a considera necessária.

Os principais motivos apontados pelos alunos que responderam que não querem uma maior participação dos seus EE em pelo menos uma das actividades referidas anteriormente, são o considerarem que os seus EE já vão à escola as vezes suficientes pelo que não vêem necessidade de maior envolvimento parental (98%). O que poderá significar que os alunos consideram que o envolvimento parental nas suas vidas escolares deve cingir-se ao seio familiar e em encontros esporádicos em situações específicas com a escola e seus profissionais. Quase metade dos alunos afirma que tem receio dos castigos (40%) demonstrando que estes alunos têm uma percepção negativa dos encontros entre professores e pais. Aliás, muitos dos alunos referem mesmo que os seus professores só chamam os seus EE à escola para conversar sobre o que não corre bem como mau resultado escolar ou questões de comportamento. O que pode ser uma

consequência de muitos anos de relação da escola com a família apenas quando as coisas corriam mal, tal como já nos tinha sido relatado através das leituras de Conceição Alves Pinto (1995).

O capital social do aluno construído juntamente com os seus colegas e as suas famílias é bastante forte, sendo as relações com os primeiros menos orientadas para o estudo e a escola do que as relações com as famílias que, na maioria dos casos analisados, investem na escolarização dos inquiridos. O que nos parece ser mais distante são as relações entre alunos e professores/escola e professores e pais, completamente orientados para a escola e sem conhecimento mais profundo entre os actores.

Podemos considerar que o envolvimento parental pode já fazer parte do capital social que uma criança possui, apenas por pertencer a uma família, beneficiando das relações que estabelece com os seus membros (que o ajudam na realização dos trabalhos da escola, por exemplo) e nas relações que todos os membros estabelecem com outros indivíduos ou grupos exteriores ao núcleo familiar (como no caso de pessoas ou instituições que os familiares indicam que podem ajudar o aluno no caso de matérias que eles próprios não entendem). Deste ponto de vista, podemos afirmar que os alunos são já detentores de um determinado nível de capital social.

Analisando os resultados das provas de aferição do 4.º e do 6.º anos de escolaridade, verificámos que os resultados entre EI e ES não são muito distintas, o que pode explicar porque a maior parte dos cruzamentos entre o tipo de organização escolar e os indicadores anteriores acusaram falta de significância estatística. Na disciplina de Língua Portuguesa as classificações insuficiente e bom são superiores nas EI, ao contrário das outras notas. Para a disciplina de Matemática, as classificações intermédias – suficiente e bom – são superiores nas EI, enquanto as percentagens de alunos com insuficiente e muito bom são superiores nas ES. Embora, as diferenças não sejam significativas em qualquer dos casos.

Confirmando o que afirmámos no parágrafo anterior, entre os indicadores de capital cultural e o tipo de organização escolar não existem cruzamentos com revelância estatística. Em relação ao comportamento destes indicadores e os resultados escolares verificámos que apenas em relação à existência da internet em casa do aluno influencia os resultados da disciplina de Língua Portuguesa no sentido em que entre os alunos que

têm este recurso uma percentagem consegue classificações positivas, sobretudo de nível bom.

Com apenas um cruzamento entre capital cultural e desempenho escolar com revelância estatística, podemos afirmar que a relação entre as duas variáveis não é forte.

Para os indicadores relativos ao capital humano também não identificámos diferenças significativas entre as EI e as ES. Mas os cruzamentos entre aqueles indicadores e o desempenho escolar são significativos, sobretudo no que respeita às expectativas dos alunos – as percentagens de resultados das duas disciplinas das classificações positivas mais elevadas aumentam consoante as expectativas dos alunos são mais elevadas. Os alunos que tencionam voltar a estudar mais tarde apresentam menos classificações positivas ao contrário dos que não planeiam regressar aos estudos. Apenas os alunos que não pretendem ingressar no ensino superior responderam à questão sobre pretendem voltar a estudar mais tarde, o que nos parece contraditório pois são os alunos que não precisam de médias mais elevadas para entrar na faculdade que conseguem maiores percentagens de classificações positivas mais elevadas.

Em relação às expectativas dos EE, apenas verificámos alguma tendência para os alunos que afirmam que os seus EE querem que eles sigam uma profissão específica para diminuir as classificações negativas e aumentar as positivas, sobretudo as mais elevadas.

No que respeita a alguns dos indicadores relativos ao capital social, encontrámos diferenças entre os dois tipos de organização escolar. Os alunos das ES são os que mais recebem ajuda dos seus EE para fazer revisões das matérias antes dos testes, apesar das percentagens entre os dois tipos de escola se aproximaram entre os alunos que recebem esse tipo de ajuda mais regularmente.

De uma forma geral, os alunos que mais combinam actividades fora da escola com os seus DT são os que pertencem às ES com excepção dos que o fazem semanalmente e uma ou duas vezes por ano lectivo.

Apenas as maiores percentagens de alunos das EI que demonstram um maior grau de satisfação com os seus professores em relações às percentagens de alunos das ES que respondem nos níveis de satisfação mais elevados, parece contrariar a tendência das relações entre os alunos e os seus pais e professores serem mais fortes nas ES. Não

podemos retirar grandes conclusões destes indicadores pois são apenas três entre muitos os que revelaram significância estatística.

Importante é referir que o grau de satisfação dos alunos das EI é sempre maior do que o grau de satisfação dos alunos inscritos nas ES. O que pode corroborar a teoria de Coleman (1982), ao indicar que o conhecimento entre professores e alunos ao longo dos anos pode criar maior identidade cultural numa escola e, dessa forma, deixar os actores sociais mais satisfeitos por pertencer ao mesmo grupo.

A pouca diferenciação encontrada entre EI e ES no que respeita aos capitais cultural, humano e social dos alunos pode ter outras possíveis explicações. Ou porque o ser ES ou EI em nada altera o *modus operandi* da escola, na questão do desenvolvimento de projectos pedagógicos individuais com os alunos que percorram todos os anos de escolaridade obrigatória, permanecendo a ideia de um ensino segmentado por ciclos de escolaridade. Ou porque as EI ainda estão em processo de criação devido às dificuldades que as Câmaras Municipais encontram ao nível das infra-estruturas. Na verdade, apenas uma das EI das que fazem parte deste estudo, foi construída com o objectivo de integrar todos os ciclos de escolaridade, desde o pré-escolar até ao 9.º ano no mesmo espaço físico. Em todas as outras, as modificações são, por vezes recentes, ou ainda estão em fase de concretização.

Pelo contrário, os cruzamentos entre os indicadores dos capitais dos alunos e os resultados das provas de aferição das disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática revelaram bastantes relações estatisticamente significativas. Nas relações entre os pares podemos afirmar que, de uma forma geral, os alunos que não têm amigos que abandonaram os estudos, apresentam melhores classificações na disciplina de Língua Portuguesa. Como vimos anteriormente, as relações entre os alunos são profundas, mas não estão orientadas para os estudos. Pensamos ser uma possível causa para este ser o único cruzamento com revelância estatística.

Relativamente aos indicadores sobre as relações entre os alunos e as famílias/pais, podemos afirmar que são os que mais influenciam os resultados dos alunos nas provas de aferição do 4.º/6.º anos. As percentagens de classificações positivas e elevadas da disciplina de Língua Portuguesa são maiores entre os alunos que conversam com os seus EE com maior regularidade acerca de como correu o seu dia. Da mesma forma, as conversas regulares entre EE e alunos sobre as actividades realizadas

na sala de aula influenciam de forma positiva as percentagens das classificações mais elevadas da disciplina de Matemática.

Relativamente à ajuda dos EE ao ensinar o aluno a estudar descobrimos dois comportamentos distintos uma vez que as classificações positivas elevadas (bom e muito bom) não revelam ser influenciadas pela regularidade dessa ajuda; enquanto para as classificações negativas elas surgem com a percentagem mais elevada entre os alunos que nunca recebem este tipo de ajuda. Diferenças que também verificamos no que respeita à frequência com que os EE fazem pactos/acordos e com que controlam as amizades dos seus amigos com os seus educandos em relação às classificações da disciplina de Matemática. Avançamos a possibilidade de este tipo de envolvimento parental ser uma forma de combate ao insucesso escolar e não tanto um modo de promover uma aprendizagem de sucesso. Ou seja, é possível que este tipo de ajuda e de controlo exercido pelos EE seja mais regular quando no caso dos alunos com percursos escolares caracterizados por um menor sucesso escolar ou comportamental.

O nível de participação dos alunos inquiridos é muito baixo em actividades na escola e em cargos de responsabilidade que os alunos podem desempenhar no interior no espaço escolar. Para além da baixa participação dos alunos na escola, verificamos que quando existe colaboração na associação de estudantes e que quando os alunos desempenham o papel de capitão de uma equipa desportiva existe alguma tendência para obterem menos classificações positivas nas classificações das disciplinas.

Quanto à satisfação com a forma com a escola reconhece o esforço do aluno, a maioria dos alunos com classificações positivas referem formas de reconhecimento que se traduzem em acções concretizáveis para seu benefícios, como o aumento das classificações, os prémios e os elogios na sala ou através da inscrição do nome do aluno no quadro de honra e/ou mérito. As relações entre os alunos e a escola/professores são mais distantes e revelam que sendo apenas acerca de assuntos escolares, não são tão eficientes como o que seria de esperar dessa total orientação para os assuntos escolares.

Os alunos que mostraram que gostariam que os seus EE participassem mais em actividades escolares como as actividades extra-curriculares, têm menor percentagem de classificações negativas em Língua Portuguesa, embora a diferença não seja muito acentuada. Acontece o mesmo para os alunos que gostariam que os seus EE

participassem mais nas entregas de prémios que apresentam quase as mesmas percentagens nas classificações negativas da mesma disciplina.

Os alunos que preferem que os seus EE não tenham maior participação na escola com maiores percentagens de classificações positivas na disciplina de Língua Portuguesa, são sobretudo os que consideram que a participação dos seus EE já é a suficiente e os que receiam intromissão das suas famílias nos seus assuntos privados.

Podemos concluir que apesar de todos os esforços que pais, professores e até colegas possam fazer no sentido de incentivar e apoiar as vidas escolares dos alunos, o que mais influencia os seus resultados escolares são as expectativas que eles próprios têm em relação às suas carreiras escolares e em relação ao seu futuro. Quanto maiores as expectativas de alunos (aqui sendo representadas pelo desejo no ingresso no ensino superior), mais elevados foram os resultados escolares em ambas as disciplinas. Uma conclusão que parece retirar um pouco o peso que os capitais cultural, humano e social adquiridos e construídos pelos alunos possam ter sobre o sucesso escolar. No entanto, não podemos deixar de pensar que as expectativas dos alunos (que surgiram neste estudo com percentagens bastante próximas) são socialmente construídas e que podem ser elevadas através do incentivo dos seus colegas, famílias e professores.

O que poderá ser uma consequência do elevado investimento na escolarização que observámos existir entre os alunos inquiridos, seus amigos e mesmo entre as suas famílias pelo tempo que a maioria dispende no apoio às actividades escolares em casa aos seus educandos. O que nos leva a pensar que será nas famílias em que existem maiores expectativas ao nível dos percursos escolares dos alunos e um sistema de valores que dá ênfase à escola e ao sucesso escolar, que existem maiores probabilidades de sucesso escolar da parte dos alunos.

Para concluir, gostaríamos de afirmar que de futuro seria interessante estudar os projectos de ensino integrado, em oposição apenas às unidades de gestão de ensino básico integrado. Ou seja, procurar escolas onde os projectos educativos e os projectos pedagógicos dos alunos integrem todos os ciclos de escolaridade e tentar avaliar como esse ensino modifica os processos de aprendizagem e os resultados escolares dos alunos. Em que escolas são os alunos mais incentivados ao sucesso? Basta que exista a tal continuidade dos projectos educativos, ou é necessário também haver um sistema de valores na escola e no seio familiar de incentivo ao sucesso e de elevadas expectativas?

## **Bibliografia**

ADEYEMO, D. A., (2005), *Parent Involvement, Interest in Schooling and School Environment as Predictors of Academic Self-Efficacy among fresh Secondary School Students in Oyo State, Nigeria*, *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, Nº 5 – 3 (1), pp. 163-180.

ADLER, (2002), *International Dimensions of Organizational Behavior*, 4th ed., Cincinnati, South-Western College Publishing.

ALBARELLO et all. (1997), *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*, Gradiva, Lisboa.

BAKER, Amy et all (2001), *Understanding barriers to parent involvement in Head Start: A research-community partnership*, *The Early Childhood Research Quarterly*, 16, 35-51.

BARROSO, João (1995), *Os Liceus. Organização Pedagógica e Administração (1836-1960)*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian/JNICT.

BARROSO, João, (2005), *O Estado, a Educação e a Regulação das Políticas Públicas*, *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 725-751, Especial - Out.

BAUMAN, Zigmunt (1998), *O mal estar da pós-modernidade*, Rio de Janeiro, Jorge Zahar.

BENAVENTE, A. (1993), *Mudar a escola, mudar as práticas - Um estudo de caso em educação ambiental*, Lisboa, Cadernos de Inovação Educacional, Texto Editora.

BERSTEIN, B. (1971), “Education cannot compensate for society”, in COSIN, B., ed., *School and Society*, Londres, Open University, pp. 64-69.

BOEKAERTS, M., (1996), *Personality and Psychology of learning*, *European Journal of Personality*, 10, pp. 377-404.

BOURDIEU, P., PASSERON, J.-Cl. (1970), “La reproduction: elements pour une théorie du système d’enseignement”, Paris, Minit.

BOURDIEU, Pierre (1978), *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*, Lisboa, Editorial Veja.



BOURDIEU, Pierre, (1983), "The forms of Capital", Originally published as "Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital." in *Soziale Ungleichheiten* (Soziale Welt, Sonderheft 2), edited by Reinhard Kreckel. Goettingen: Otto Schartz & Co.. 1983. pp. 183-98. Translated by Richard Nice.

BOURDIEU, Pierre, (1998), "Os três estados do capital cultural", in NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afranio. *Escritos de Educação*, Petrópolis, Vozes.

BOUDON, R. (1977), *L'adaptation Sociales*, Paris, Enciclopédie Universalis, Vol. 1, pág. 223.

BOUDON, R. (1990), "Les causes de l'inégalité des chances, Commentaire", n.º 51, automne, pp. 533-542.

BOULT, Betty (2006), *176 Ways To Involve Parents: Practical Strategies For Partnering With Families*, Corwin Press, Thousand Oaks.

BRIK, Anthony, DRISCOLL, Mary (1988), *The High School as Community: contextual influences, and consequences for students and teachers*, Wisconsin Center for Education Research, School of Education, University of Wisconsin-Madison.

BURT, (1992), *Structural Roles*, Cambridge, MA: Harvard University Press.

CABRAL, M. V. Org. (2007), *Sucesso e Insucesso: Escola, Economia e Sociedade*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

CABRAL, M. V. (org.) (2008), *Sucesso e Insucesso: Escola, Economia e Sociedade*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

CAMACHO, Sara (2005), *A Cidade, a Escola e as Desigualdades Sociais*, Lisboa, FCSH-UNL (Tese de Mestrado).

CANÁRIO, Rui (2005), *O que é a Escola? – Um olhar sociológico*, Porto, Porto Editora.

CANÁRIO, Rui, ROLO, Clara, ALVES, Mariana (1997), *A Parceria professores/Pais na construção de uma Escola do 1.º Ciclo – Estudo de Caso*, Lisboa, Editorial do Ministério da Educação.

CANDEIAS, A. (2007), “Alfabetização, escolarização e Capital Humano em Portugal nos séculos XIX e XX em perspectiva comparada”, in *Sucesso e Insucesso: Escola, Economia e Sociedade*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

CARBONARO, (1999), *Opening the debate on Closure and Schooling Outcomes: Comment on Morgan and Sorensen*, American Journal of Sociology, Vol. 64, N.º 5, pp. 682-686.

CARVALHO, Conceição M. S. Lino (1999), *Relação Escola – Família: pontos de vista e Perspectivas dos Professores face à Participação dos Pais na vida da Escola*, FCSH-UNL, Lisboa (Tese de Mestrado).

CHARLOT, B. (1996), *Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia*, in *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 97, pp. 47-63.

COLEMAN, James (1986), *Social Theory, Social Research, and a Theory of Action*, American Journal of Sociology, 91: 1309-1335.

COLEMAN, James S (1988), “Social Capital in the Creation of Human Capital”, *American Journal of Sociology*, Vol. 94, pp.95-120.

COLEMAN, James (1990), *Equality and achievement in Education*, Social Inequality Series, Londres, West View Press.

COLEMAN, J.S., SCHNEIDER, B., (1993), *Parents and their children, and schools*, Colorado, Westview Press.

COLEMAN, J. (1994), “Social capital, human capital and investment in youth”, in Petersen e Mortimer, *Youth Unemployment and Society*, Cambridge University Press, New York, pp. 35-36.

COLEMAN, J. S., et al. (1999), “Redesigning American Education”, Boulder, CO: Westview.

COLEMAN, James S. (1999a), “Social Capital in the Creation of Human Capital”, in DASGUPTA, Partha, *Social Capital – a Multifaceted Perspective*, Washington, The World Bank.

COLEMAN, HOFFER, KILGORE (1982), *Cognitive outcomes in Public and Private Schools*, in *Sociology of Education*, Vol.55, N.º 2/3, pp. 65 – 76.

COLEMAN, J. S., HOFFER, T. (1987), *Public and private high schools: The impact of communities*, New York, Basic Books.

COMER, James P. , HAYNES, Norris M. (1991), *The Elementary School Journal*, Vol. 91, No. 3, *Special Issue: Educational Partnerships: Home-School Community*, Janeiro, pp. 271-277.

COSTA, António Firmino da (1998), *A pesquisa de terreno em Sociologia*, in “Metodologias das Ciências Sociais”, Porto, Afrontamento

CRUZ, Léia da (2008), *Expectativas de socialização entre professoras de uma escola pública do Rio de Janeiro, Brasil*”, Universidade Federal Fluminense, in VI Congresso de Sociologia.

DAVIES et al. (1996), *Crossing boundaries with school action research: a Multinational study of School – Family – Community Collaboration*, in *International Journal of Educational Research*, Vol. 25, Issue 1, pp. 75 – 105.

DAUBER, L. S. e EPSTEIN, J. (1989), *Parent attitudes and practices of parent involvement in inner-city elementary and middle schools*, Baltim, Report n.º 33, Center for Research on Elementary and Middle Schools, The Johns Hopkins University.

DIAS, M. N. (2003), *Políticas Educativas e dispositivos de territorialização: da Escola Aberta à Comunidade à Escola em Parceria*, Porto, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto (Tese de Mestrado).

DIOGO, Ana Matias (1998), *Famílias e Escolaridade – Representações Parentais da Escolarização, Classe Social e Dinâmica Familiar*, Lisboa, Edições Colibri.

DIOGO, Ana Matias (2006), *Dinâmicas Familiares e Investimento na Escola à Saída do Ensino Obrigatório*, Açores, Interações, N.º 2, pp. 87-112.

DIOGO, Ana Matias (2008), *Investimento das Famílias na Escola – Dinâmicas Familiares e Contexto Escolar Local*, Porto, Celta Editora.

DUBET, François (1996), *Sociologia da Experiência*, Lisboa, Instituto Piaget.

DUBET, François e MARTUCELLI, D. (1998), *Em la escuela: sociologia da experiência escolar*, Buenos Aires, Losada.

DURBAR, Claude (1997), *A Socialização, Construção das Identidades Sociais e Profissionais*, Porto, Porto Editora, pp. 103-120.

ECCLES, J.S., MIDGLEY, C., (1989), *Stage Environment fit: Developmentally appropriate classroom for your adolescents*, Research on Motivation in Education, 3, pp. 139-186.

EPSTEIN, Joyce L., (1984), *School Policy and Parent Involvement: research results*, London, Educational Horizons.

EPSTEIN, Joyce L., (1992), *School and Family Partnerships*, in M. Atkin (ed.), *Encyclopedia of Educational Research*, New York, MacMillan.

EPSTEIN, Joyce L., (2009) “School, Family, and Community Partnerships: Caring for the Children We Share” in Epstein, Joyce, L. (org.), *School, Family and Community Partnerships – Your Handbook for Action*, Corwin Press.

ERIKSON, E. H. (1972), *Adolescent crise. La quête de l'identité*, Paris, Flammarion, Trd.

FIELD, J. (2003), *Social Capital*, London, Routledge.

FIELD, J. (2007) Conferência, *Education and Social Capital*, in *Sucesso e Insucesso: Escola, Economia e Sociedade*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

FOUCAULT, Michel (1996), *Vigiar e Punir – Nascimento da Prisão*, Petrópolis, Editora Vozes.

FULLAN, M. e HARGREAVES, A. (1991), *What's Worth Fighting for in Your School?* Toronto: Ontario Public School Teachers' Federation, Andover, Mass., The Network; Buckingham, U.K., Open University Press. Melbourne: Australian Council of Educational Administration.

GUILHERME, P. (1993), *As relações entre Liceu e os Encarregados de Educação dos alunos*, revista Labor.

GIDDENS, A. (1991), *As Consequências da Modernidade*. São Paulo, Ed Unesp, 1991, 2ª ed.

GIDDENS, A. (2002), *Modernidade e Identidade*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 2002.

GRÁCIO, Sérgio e NADAL, Emília (2001), “Modos diferenciados de Aprender e Saberes do Futuro”, in *O Futuro da Educação em Portugal: Tendências e Oportunidades – um estudo de reflexão prospectiva*, Tomo III – As dinâmicas Institucionais, Lisboa, Ministério da Educação, pp. 39-114.

HARA, BURKE (2001), *Parenting Involvement: The Key to Improved Student Achievement*, <http://www.adi.org/journal/ss01/chapters/Chapter16-Hara&Burke.pdf>.

HESPANHA, C., CIBELE, C., GOIS, E. (1994), *Escola Básica Integrada – Caracterização de um processo*, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.

HICKMAN, Larry A.(1992), *John Dewey's Pragmatic Technology*, Indiana, Indiana University Press.

HOMEM, Maria Luísa (2002), *O Jardim de infância e a família – as Fronteiras da Cooperação*, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.

HONORÉ, Serge (1980), *Os pais e a escola – uma colaboração necessária e difícil*, São Paulo, Moares Editores.

JOHNSON (1996), *Parent characteristics and parent-child interactions in families of nonproblem children and ADHD children with higher and lower levels of oppositional-defiant behavior*, Journal of Abnormal Child Psychology, Vol. 24, n.º 1, pp- 85-104.

JUSTINO, David (2002), *Para uma estratégia de desenvolvimento do sistema educativo português*, in *O Economista – Anuário da Economia Portuguesa*, Outubro de 2002, pp. 152-154.

JUSTINO, David (2007), *Abandono escolar e inserção precoce no mercado de trabalho, em Portugal. Ensaio de tipificação de contextos sociais locais*, CesNova, Universidade Nova de Lisboa.

JUSTINO, D. (2008), *Projecto ESCXEL – Rede de Escolas de Excelência: Apresentação*.

LAHIRE, Bernard. (2002), *Reprodução ou prolongamentos críticos?*, *Educ. Soc.* [online]., vol.23, n.78, pp. 37-55, ISSN 0101-7330.

LAHIRE, Bernard (2004), *Sucesso Escolar nos Meios Populares – As Razões do Improvável*, São Paulo, Editora Ática.

LOUCKS, H. (1992), *Increasing parent/family involvement: Ten ideas that work*, *NASSP Bulletin*, 76.

MORGAN, Stephen e SORENSEN, A. (1999), *Parental Networks, Social Closure, and Mathematics Learning: A Test of Coleman's Social Capital Explanation of School Effects*, *American Sociological Review* 64(5): 661-681.

MONTADON, Cléopâtre, PERRENOUD, Philippe (2001), *Entre Pais e Professores - Um Diálogo Impossível? - Para uma análise sociológica das interações entre a família e a escola*, Lisboa, Celta Editora.

MULLER, C. (1993), "Parent involvement and academic achievement: an analyses of family resources available to the child", in B. Schneider e J. Coleman (Orgs.), *Parents, their children, and schools*, Boulder: Westview Press, pp. 77-113.

NOGUEIRA, C. M. M. e NOGUEIRA, M. A. (2002), *A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições*. *Educ. Soc.* [online], vol.23, n.78, pp. 15-35, ISSN 0101-7330.

OUIMETTE, (2002), Monique et all., *Parent Involvement in the Boston Pilot Schools: lessons from a unique urban network*, in Annual Meeting of the New England Educational Research Organization.

PAIXÃO, Leia (2008), *Expectativas de Socialização na escola entre mães de camadas populares do Rio de Janeiro/Brasil*, in VI Congresso de Sociologia.

PARCEL, T. L. e DURFUR, M.J. (2001), *Capital at Home and at School: Effects on Child Social Adjustment*, in *Journal of Marriage and the Family*, Vol. 63, N.º 1, pp. 32-47.

PERRENOUD. P. (1987), "Le 'Go-Between: entre la famille et l'école, l'enfant messenger etmessage", in P. Perrenoud et C. Montandon (1987), *Entre Parents et enseignants: un Dialogue Impossible*, Berna, Peter Lang.

- PINTO, C. A (1995), *Sociologia da Escola*, Alfragide, McGraw Hill.
- PORTES, Alejandro (2000), *Capital Social: Origens e aplicações na sociologia contemporânea*, Sociologia, Problemas e Práticas, Oeiras, pág. 5, versão online.
- PORTES, A. e LANDOLT (1996), *The Downside of Social Capital*, The American Prospect, 26.
- PUTNAM, R. (2000), *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*, New York, Simon and Schuster.
- PUTNAM, R. (2001), “Social Capital: Measurement and Consequences”, in *The Contribution of Human and Social Capital to Sustained Economic Growth and Well-Being*, International Symposium Report edited by the OECD and HRDC.
- PUTNAM, R. (ED.) (2002), *Democracies in flux: The evolution of Social Capital in Contemporary Society*, Oxford University Press.
- QUIVY e CAMPENHOUDT ( 1992), *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, Lisboa, Gradiva.
- RAAB e al. (1997), *Devolving the management of schools in Britain*, Education Administration Quarterly, Vol. 33, N.º 2, pp. 140-157.
- RODRIGUES, Maria de Lurdes (2010), *A Escola Pública pode fazer a diferença*, Lisboa, Edições Almedina.
- SÁ, Virgínio (2008), *Políticas Educativas e Participação dos Pais na Escola: Novos Direitos ou Velhos Deveres?*, IV Congresso Português de Sociologia, APS.
- SÁ, Virgínio (2009), *A (auto) avaliação das escolas: virtudes e feitos colaterais. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, vol. 17, nº 62, pp. 87-108.
- SANTIAGO, Rui A. (1996), *A escola representada pelos alunos, pais e professores*, Aveiro, Universidade de Aveiro.
- SANTOS SILVA e MADUREIRA PINTO (Orgs.) (1986), *Metodologia das Ciências Sociais*, Edições Afrontamento, Porto.
- SCHULLER, Tom (2000), *Thinking about Social Capital*, OCDE.

SCHULLER, T. (2001), *The Complementary Roles of Human and Social Capital*, Birkbeck College, University of London.

SILVA, A. S. e PINTO, J. M (orgs.) (1986), *Metodologia das Ciências Sociais*, Porto, Afrontamento.

SILVA, Pedro, (2003), *Escola-Família, uma Relação Armadilhada; Interculturalidade e Relações de Poder*, Porto, Edições Afrontamento.

SILVA, Pedro, (2006), *Pais-Professores: Reflexões em torno de um estranho objecto de estudo*, *Interacções*, N.º 2, pp. 268-290.

SILVA, Pedro (2006), *Escolas, Famílias e Lares, um caleidoscópio de olhares*, *Interacções*, N.º 2, pp. 1-8.

SILVA, Pedro e VIEIRA, Ricardo (1996), “A dialogue between cultures: A report of school-family relationships in Pinhal do Rei Elementary School”, In Don Davies, & Vivian Johnson (Eds.), *Crossing boundaries - Multi-national action research on family-school collaboration, center on families, communities, schools & children's Learning*, Report N° 33, Janeiro, 47-68.

SOLOMON, WARIN, LEWIS, (2002), *Helping with Homework? Homework as a site of tension for parents and teenagers*, *British Educational Research Journal*, n.º 8, pp. 161- 178.

SOUSA SANTOS, B. (1989), *Introdução a uma ciência pós-moderna*, Edições Afrontamento, Porto.

TAVOILLOT, Henri (1977), *Os pais e o trabalho escolar – uma educação orientada*, Lisboa, Publicações Europa-América.

The World Bank (1999), *What is Social Capital?*, PovertyNet.

THIN, Daniel (2006), *Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras*, *Revista Brasileira de Educação*, V. 11, n.º 32, Maio/Agosto, Pp. 211-325.

UNESCO, *Programa Educação para Todos*, 1990.

VIEIRA, Susana (2008), *Interecção Aluno-Aluno em trabalho de Pares: contributos para uma educação bilingue*, FSCH-UNL, Lisboa (Tese de Mestrado).

VINCENT, G., LAHIRE, B. e THIN, D. (2001), *Sobre a história e a teoria da forma escolar*, *Educação Revista*, Belo Horizonte, N.º 7, pp. 7-47.



WACQUANT, Loïc. (2006), *Seguindo Pierre Bourdieu no campo*, *Rev. Sociol. Polit.* [online], n.26, pp. 13-29, ISSN 0104-4478.

WELLS, H. C. (2003), *Uma breve História do Mundo – Da Origem da Vida à Época Actual*, Edições Século XXI, ISBN: 9789728293130.

WOOLCOCK, M. in WOOLCOCK, M. e NARAYAN, D. (2000), *Social Capital: Implications for Development Theory, Research and Policy*, World Bank Research Observer 15.

WOOLCOCK, M., (2001), *The place of social capital in understanding social and economic outcomes*, Isuma: Canadian Journal of Policy Research, 2, 1, pp. 11-17.

WOOLCOCK, M., (2007), *Civil Society and the formation of social capital*, in *Sucesso e Insucesso: Escola, Economia e Sociedade*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

ZENHAS, A. M. (2004), *A Direcção de Turma no centro da colaboração entre a escola e a família*, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.

ZÉROULOU, Z. (1988), *La réussite scolaire des enfants d'immigrés: l'apport d'une approche en termes de mobilisation*, in *Revue Française de Sociologie*, v. 29, n. 3, pp. 447-40.

### **Legislação consultada:**

- Decreto n.º 22:581, de 26 de Maio de 1933.
- Lei de Bases do Sistema Educativo – Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro.
- Resolução do Conselho de Ministros 8/89 - Despacho Conjunto 19/MEC/86 do Primeiro-Ministro e do Ministro da Educação e Cultura – Criação da Comissão de Reforma do Sistema Educativo.
- Lei 53/90 de 1 de Setembro – Deveres e Direitos das Associações de Pais e Encarregados de Educação.
- Despacho-conjunto n.º 19/SERE/SEAM/90 de 6 de Março – Escola Básica de 9 anos.
- Despacho Conjunto 60/SERE/SEAM/90 de 14 de Setembro – Permite a escolha da escola pelo Pais e Encarregados de Educação.

- Decreto-Lei n.º 372/90, de 27 de Novembro – Lei das Associações de Pais.
- Decreto-Lei n.º 142/93 de 26 de Abril – Criação do Instituto de Inovação Educational (incumbido da avaliação do sistema educativo).
- Lei 5/97, de 10 de Fevereiro – Quadro da Educação Pré-Escolar.
- Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio - Novo Regime de Autonomia e de Gestão dos Estabelecimentos de Ensino.
- Decreto-Lei 80/99 de 16 de Março – Lei das Associações de Pais.
- Lei de Bases do Sistema Educativo – Versão Nova Consolidada – Lei 49/2005 de 30 de Agosto.
- Decreto-Lei n.º 75 de 2008 – Novo Modelo de Gestão.

## **Anexos**

ANEXO 1 – Apresentação do Projecto ESCXEL

ANEXO 2 – Caracterização das 35 unidades de gestão escolar da Rede ESCXEL

ANEXO 3 – Guião da Entrevista exploratória aos alunos

ANEXO 4 – Grelhas de Análise das entrevistas aos alunos

ANEXO 5 – Inquérito por questionário aplicado aos alunos (versão papel)

ANEXO 6 – Nota metodológica sobre construção da amostra da população inquirida

ANEXO 7 – Comparação entre Universo e Amostra

ANEXO 8 – Testes do Qui-Quadrado aplicados aos cruzamentos de variáveis

ANEXO 9 – Cruzamentos de Variáveis com significância estatística

## **ANEXO 1: Apresentação do Projecto ESCXEL**

### **Apresentação**

O projecto ESCXEL – Rede de Escolas de Excelência nasceu da iniciativa de um grupo de investigadores do CESNOVA – Centro de Estudos de Sociologia da Universidade Nova de Lisboa que, interpretando as grandes tendências e os grandes desafios que se colocam à educação e ao sistema de ensino em Portugal, entendem ser nas escolas e nas comunidades locais que reside o mais decisivo potencial de qualificação e de mudança social e cultural.

Pela primeira vez no nosso país, a universidade, os municípios e as escolas unem-se para potenciar os seus recursos e as suas competências específicas em torno de um objectivo comum: promover o princípio da excelência educativa através de uma rede cooperativa visando a comparação, a troca e a avaliação de experiências, soluções e modelos de desenvolvimento educativo.

O princípio da excelência mais não é do que a incessante busca de melhores soluções, processos mais eficazes e de desempenhos mais condizentes com o potencial que cada organização, ou cada comunidade, encerra e que é capaz de mobilizar para a concretização de aspirações e objectivos socialmente reconhecidos.

É geralmente reconhecido que o desafio da qualificação educativa não é uma responsabilidade exclusiva da escola. A importância da família, das comunidades locais, dos media ou das políticas educativas não pode ser dissociada da função capacitadora da escola e dos diferentes agentes que para ela contribuem directa ou indirectamente.

Por isso importa potenciar os laços de interacção, as oportunidades de convergência de esforços e competências, no sentido de desenquizar os esforços voluntaristas expressos nas reconhecidas boas práticas, promovendo a sua difusão e generalização aos vários pontos da rede.

O CESNOVA começou por apresentar o primeiro esboço de projecto aos responsáveis de cinco municípios, seleccionados em função das suas características económicas e sociais e da diversidade de contextos educativos que encerram. Não esquecendo a diversidade de contextos intra-concelhios, pretendeu-se privilegiar os Municípios que, pelas suas características recentes, revelassem maior potencial de desenvolvimento educativo.

Porém, houve um outro critério decisivo: o da reconhecida vontade política dos seus responsáveis em transformar a educação das suas crianças e jovens e a qualificação dos estabelecimentos de ensino sediados nos seus concelhos, numa prioridade dos seus programas e da sua acção.

Esta a razão para se terem convidado os Municípios de Batalha, Castelo Branco, Constância, Loulé e Oeiras para, em conjunto com a Universidade Nova de Lisboa, se assumirem como parceiros fundadores da Rede de Escolas de Excelência.

Este é um projecto que pretende potenciar as competências dos municípios, das escolas e das comunidades, no sentido de concretizar a ideia de qualificação e de excelência educativa.

A participação da Universidade Nova de Lisboa através do CESNOVA cinge-se à sua competência técnica e científica. Os verdadeiros e principais actores do projecto são os Municípios, as Escolas e as Comunidades locais que pretendem servir.

São esses actores que, associados às instituições regionais e nacionais responsáveis pela educação, terão de livre e conscientemente optar e decidir sobre as melhores soluções para o seu futuro.

### **Tendências**

A concepção do projecto ESCXEL decorre da análise e perspectivas que os investigadores do CESNOVA fazem da evolução e das grandes tendências dos sistemas educativos em geral, e do português, em particular.

Essa leitura pode sintetizar-se nos seguintes pontos:

1. Maior descentralização de competências para as escolas e para as autarquias.

2. Maior responsabilidade e maior envolvimento das comunidades locais na vida das escolas e na definição de planos de desenvolvimento local.
3. Necessidade de maior autonomia das escolas como forma de responder à crescente diversidade social e cultural das comunidades.
4. Importância crescente das escolas como espaços de conhecimento e de socialização, bem como vantagem competitiva no ordenamento do território.
5. Maior pressão social para a responsabilidade (“accountability”) das escolas e dos municípios na avaliação dos desempenhos e na prossecução dos objectivos educativos.
6. Generalização dos sistemas de autoavaliação e avaliação externa das escolas.
7. Maior rigor e objectividade nos modelos de monitorização e avaliação de desempenho.
8. Maior exigência nas práticas de inovação organizacional e educativa.

Na capacidade de antecipar a concretização destas tendências e de encontrar as soluções e os modelos adequados aos problemas e desafios que decerto provocarão reside uma das vantagens deste projecto e uma das condições do seu sucesso.

Mais do que desejos ou inevitabilidades, as tendências identificadas são entendidas enquanto cenários de elevada probabilidade de concretização. Não por qualquer razão ou visão de ordem política, mas pelo reconhecimento de que outros países, perante condições semelhantes, tendem a consagrar medidas e estratégias de desenvolvimento educativo que têm em conta esses novos contextos de mudança. Muitos deles há muito que adoptaram, no todo ou em parte, medidas ajustadas a essas tendências.

No caso português, a análise sistemática das diferentes políticas educativas, concretizadas ou enunciadas, deixam revelar um conjunto de prioridades que são comuns aos sucessivos governos e respectivos programas políticos.

Por isso estamos convencidos de que, mais tarde ou mais cedo, essas tendências se tornarão mais visíveis e mais estruturantes da realidade educativa portuguesa.

Quem melhor estiver preparado para as compreender e para a elas se adaptar retirará a vantagem de potenciar a sua intervenção e antecipar os eventuais benefícios que delas advirão.

## **Objectivos**

O projecto ESCXEL estrutura-se a partir das perspectivas atrás enunciadas e orienta-se em função de um conjunto sistematizado de objectivos que passamos a enunciar de forma sintética:

1. Capacitar as escolas e as comunidades (alunos, professores, pais, cidadãos, decisores políticos) para a promoção da excelência educativa.
2. Capacitar tecnicamente e assessorar os Municípios para a adopção de planos e estratégias de desenvolvimento educativo local.
3. Identificar, difundir e monitorizar as “boas práticas” escolares.
4. Desenvolver modelos de monitorização do desempenho e autoavaliação das escolas.
5. Produção de conhecimento científico sobre as dinâmicas educacionais, sociais e culturais locais.

A prossecução destes objectivos assenta na sistematização e planeamento dos diferentes contributos de cada tipo de instituição. O princípio da complementaridade desses contributos decorre do respeito pelas competências que cada tipo de instituição se dispõe a mobilizar.

Os investigadores disponibilizam as suas competências científicas para que os restantes parceiros possam beneficiar de instrumentos de análise, diagnóstico e de intervenção, sustentados em metodologias construídas “à medida” dos contextos e dos problemas localmente identificados. É igualmente da sua

responsabilidade a produção e divulgação dos estudos que venham a ser desenvolvidos, especialmente através de artigos científicos, relatórios e acções de formação académica.

Os Municípios contribuem com as acções de mobilização e coordenação dos recursos necessários, especialmente pela integração da vertente escolar nos seus instrumentos de desenvolvimento local e de ordenamento de território.

As Escolas contribuem com as suas competências, a sua experiência e a sua capacidade de inovação e qualificação para, a partir do seu exemplo, desencadear processos de difusão e propagação de boas práticas educativas e organizacionais.

Cada um destes contributos constituirá o valor acrescentado a potenciar pela rede e a ser partilhado pelos diferentes parceiros.

### **Instrumentos**

O principal instrumento que o projecto se propõe utilizar é a própria rede que se constitui por adesão voluntária de municípios, escolas e agrupamentos de escolas.

Numa primeira fase a Rede ESCXEL limitar-se-á a agregar as escolas pertencentes aos cinco municípios já identificados. Estimamos que essa fase se estenderá por dois anos. A partir daí serão devidamente ponderadas novas admissões que se realizarão por cooptação fundamentada após um período de pré-adesão em que o município candidato se preparará para a integração.

O princípio que deverá orientar as novas adesões será o da avaliação do valor acrescentado para a rede que esse município e as respectivas escolas representarão.

Para além do que poderemos considerar de infra-estrutura que a Rede representa para o projecto, importa identificar quais os instrumentos que serão utilizados para a concretização dos objectivos do projecto. Destes, destaca-se o trabalho de diagnóstico inicial.

O primeiro diagnóstico tenderá a criar uma imagem de cada um dos cinco concelhos em função das suas características socioeconómicas e educativas, em comparação com os restantes. A partir deste primeiro diagnóstico será possível identificar pontos fortes, pontos fracos e potencial de desenvolvimento, base a partir da qual será possível definir uma hierarquização de prioridades.

O segundo diagnóstico incidirá sobre o nível escola. Pretende-se, para cada escola, identificar os principais problemas e a sua inserção no contexto do concelho e da rede. Este diagnóstico basear-se-á num conjunto vasto de indicadores de desempenho, em inquéritos aos actores (professores, dirigentes, pais, alunos e funcionários) e, numa fase posterior em entrevistas orientadas para o esclarecimento mais aprofundado dos principais problemas identificados pela análise dos indicadores.

Junto dos Municípios os instrumentos de trabalho orientar-se-ão para a concepção do Plano de Desenvolvimento Educativo Municipal. O primeiro esforço centrar-se-á na harmonização das cartas educativas existentes, o que conduzirá à apresentação de propostas de ajustamento.

A fase seguinte será orientada para a adaptação das cartas harmonizadas para sistemas de informação geográfica, de forma a criar-se uma plataforma de monitorização automática da cada rede escolar concelhia.

A partir destas cartas educativas de segunda geração e dos diagnósticos concelhios e escolares, estarão reunidas as condições para a elaboração das primeiras versões dos Planos Municipais de Desenvolvimento Educativo que serão desenvolvidos a partir da discussão participada das suas grandes linhas com todos os parceiros envolvidos.

Um dos instrumentos mais importantes para a estruturação da rede e para a qualificação dos processos educativos é constituído pelos seminários de boas práticas e a projectada plataforma digital de difusão dessas boas práticas pedagógicas e organizacionais.

Privilegiando as boas práticas desenvolvidas pelas escolas integradas na rede, este instrumento não se confina a essa mesma rede. O objectivo a concretizar é o de assegurar parcerias com outras escolas

nacionais e estrangeiras, bem como com redes internacionais de escolas inovadoras de forma a conhecer, reflectir e debater as soluções educativas, a sua generalização e adaptação.

O aspecto que se reputa mais inovador neste projecto decorre da acção complementar dos modelos de monitorização e avaliação dos processos de mudança. Parte-se do princípio que os catalisadores da inovação em educação são a avaliação do seu impacto diferenciado e o planeamento da formação dos intérpretes dessa inovação.

A mesma inovação, pedagógica ou organizacional, aplicada em contextos sociais e educativos diferenciados, pode gerar efeitos diferenciados e até contraditórios. É a monitorização desses processos e dos seus efeitos que importa sistematizar e avaliar.

A partir daí aposta-se na discussão participada dos relatórios resultantes da avaliação de forma a ajustar a sua perspectiva externa aos processos de autoavaliação. Da dinâmica que se conseguir promover resultará, em grande parte, o sucesso da aplicação dos dois tipos de modelo.

O segundo catalisador da inovação e da sua generalização é a formação planeada e orientada de professores, educadores, gestores e técnicos. Partindo da identificação dos problemas e das necessidades, pretende-se contribuir para um planeamento estratégico da formação orientada pelos objectivos e metas que venham a ser definidas pelos municípios e pelas escolas. A rede poderá, neste domínio, conferir a escala suficiente para que as acções de formação possam qualificar-se, nomeadamente pelo recurso a formadores estrangeiros, e preencherem os requisitos necessários à acreditação e certificação dos cursos para efeitos de carreira docente.

O segundo nível da formação será de nível académico, aproveitando a oferta de formação pós-graduada da Universidade Nova de Lisboa. Este tipo de formação será conducente à integração de professores pertencentes às escolas da rede em quotas especiais de acesso a cursos de mestrado e doutoramento. Nestes casos será decisivo privilegiar a Rede ESCXEL como objecto de investigação e debate científico, promovendo a publicação de estudos que melhor projectem os resultados obtidos.

### **Equipas**

A gestão da rede far-se-á a partir do CESNOVA – Centro de Estudos de Sociologia da Universidade Nova de Lisboa que destacará para este projecto uma equipa de investigadores liderada por quatro professores doutorados que assumem a coordenação científica do projecto:

**Prof. Doutor António Candeias** - Departamento de Ciências da Educação da FCSH – UNL - Investigador do CESNOVA

**Prof. Doutor David Justino** - Departamento de Sociologia da FCSH – UNL - Investigador do CESNOVA

**Prof. Doutor Rui Santos** - Departamento de Sociologia da FCSH – UNL - Investigador do CESNOVA

A equipa é completada por três jovens investigadoras integradas em programas de mestrados e doutoramentos nas áreas das ciências da educação e da sociologia da educação.

Da equipa do projecto fazem parte quatro coordenadores locais que têm como principal responsabilidade a coordenação das actividades em cada um dos cinco concelhos integrantes da rede:

Dr. António Carvalho Rodrigues – Batalha e Constância

Dr. José Alberto Duarte – Castelo Branco

Dr. Eduardo Fernandes – Loulé

Dr.<sup>a</sup> Maria Emília Galvão – Oeiras

De cada município serão indicados dois responsáveis: um responsável político pela área da educação e um responsável técnico autárquico com a mesma área.

De cada escola aderente integrarão o Conselho da Rede ESCXEL o Presidente do Conselho Executivo ou Director e um Professor Mediador indicado por cada unidade escolar (escola ou agrupamento).

## ANEXO 2: Caracterização das 35 Unidades de Gestão Escolar da Rede ESCXEL

Escola	Concelho	Tipo de Escola	Níveis de Escolaridade	Dimensão (Número de alunos) <sup>32</sup>	Resultados das Provas de Exame do 9.º Ano de Escolaridade (2009)		Resultados das Provas de Exame do 12.º Ano de Escolaridade (2009)	
					Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática
Escola 1	Batalha	ES	II, 1.º, 2.º	1046	—	—	—	—
Escola 2		ES	3.º, Secundário	941	2,94	3,44	11,15	12,58
Escola 3	Castelo Branco	ES	II, 1.º, 2.º, 3.º, Secundário	957	2,64	2,98	11,48	12,12
Escola 4		EI	II, 1.º, 2.º, 3.º	1419	2,99	3,57	—	—
Escola 5		EI	II, 1.º, 2.º, 3.º	221	2,42	2,16	—	—
Escola 6		ES	3.º, Secundário	603	2,84	2,77	12,16	9,70
Escola 7		ES	II, 1.º, 2.º, 3.º	783	2,56	2,44	—	—
Escola 8		ES	3.º, Secundário	928	3,23	3,34	13,11	14,10
Escola 9		EI	II, 1.º, 2.º, 3.º	1036	3,21	3,21	—	—
Escola 10		ES	II, 1.º, 2.º, 3.º	982	3,15	3,32	—	—
Escola 11	Constância	ES	II, 1.º, 2.º, 3.º, Secundário	778	2,73	2,97	—	—
Escola 12	Loulé	EI	II, 1.º, 2.º, 3.º	783	2,46	2,42	—	—
Escola 13		ES	II, 1.º, 2.º, 3.º	1336	2,70	2,72	—	—
Escola 14		ES	3.º, Secundário	1106	2,52	2,09	10,87	10,27

<sup>32</sup> Número de Alunos no ano lectivo 2008/2009.



Escola 15	Loulé	ES	JI, 1.º, 2.º, 3.º	1165	2,71	2,47	—	—
Escola 16		ES	JI, 1.º, 2.º, 3.º	1304	1,90	2,97	—	—
Escola 17		EI	JI, 1.º, 2.º, 3.º	548	2,95	2,90	—	—
Escola 18		ES	Secundário	1294	—	—	2,80	4,11
Escola 19		ES	JI, 1.º, 2.º, 3.º	1428	2,82	2,98	—	—
Escola 20	Oeiras	EI	JI, 1.º, 2.º, 3.º	722	2	1,97	—	—
Escola 21		ES	JI, 1.º, 2.º, 3.º	1298	3,05	3	—	—
Escola 22		ES	JI, 1.º, 2.º, 3.º	1456	3,27	3,51	—	—
Escola 23		ES	3.º, Secundário	1014	3,42	3,57	12,23	14,25
Escola 24		ES	3.º, Secundário	920	3,04	3,15	12,24	14,68
Escola 25		ES	JI, 1.º, 2.º, 3.º	642	2,80	2,75	—	—
Escola 26		EI	JI, 1.º, 2.º, 3.º	940	2,32	2,10	—	—
Escola 27		ES	3.º, Secundário	838	2,80	2,93	11,40	11,76
Escola 28		ES	3.º, Secundário	1153	2,95	3,13	12,29	15,53
Escola 29		ES	JI, 1.º, 2.º, 3.º, Secundário	1733	2,93	3	12,49	12,46
Escola 30		ES	Secundário	998	—	—	11,51	13,09
Escola 31		EÍ	JI, 1.º, 2.º, 3.º	1227	2,89	2,31	—	—
Escola 32		ES	JI, 1.º, 2.º, 3.º	1409	2,97	3,51	—	—
Escola 33		EI	JI, 1.º, 2.º, 3.º	923	2,74	2,66	—	—
Escola 34		ES	JI, 1.º, 2.º, 3.º	1476	3,42	3,51	—	—
Escola 35		ES	3.º, Secundário	1351	3,09	3,02	11,17	10,80

### ANEXO 3: Guião da Entrevista Exploratória aos Alunos

I – TEMA: Caracterização das relações dos alunos com pais, professores e pares. Percursos escolares e expectativas em relação ao futuro.

#### II- OBJECTIVOS GERAIS:

- ✓ Identificar razões que os alunos considerem terem estado na base da escolha de diversas opções nos seus percursos escolares;
- ✓ Identificar condições de estudo e apoio em casa;
- ✓ Analisar a percepção que os alunos têm da forma como as suas famílias os controlam e se relacionam com os seus estudos e a percepção que têm das relações escola-família;
- ✓ Conhecer o tipo de relação que os alunos desenvolvem com os seus pares fora da escola (frequência e intensidade), assim como as suas orientações face aos estudos;
- ✓ Conhecer as práticas de interacção com os professores;
- ✓ Conhecer a forma como vêm a escola (relações com escola);
- ✓ Saber como os alunos perspectivam o seu futuro escolar e profissional.

#### III- ESTRUTURA DO GUIÃO: DIMENSÕES E PERGUNTAS

Designação das dimensões	Objectivos específicos	Perguntas	Notas
I - Percurso escolar	<p>- Caracterizar percurso escolar até ao momento</p> <p>- Identificar razões e influências para escolha de prosseguimento de estudos, tipo e área de ensino</p>	<p>1 - Como foi o teu percurso escolar até agora?</p> <p>2 – (Só para Secundário) Quais as razões que te levaram a continuar os estudos após o 9º ano de escolaridade?</p> <p>3 – (idem) Quais as razões que te levaram a escolher este tipo de ensino e esta área específicos?</p>	<p>1 - Retenções, experiências negativas ou positivas com determinadas disciplinas, relações com professores, mudanças de escolas e razões.</p> <p>2- Procurar saber se foi aconselhado/influenciado por alguém.</p> <p>3- Procurar saber se foi aconselhado/influenciado por alguém; dar exemplos tipo de ensino – científico/humanístico, Tecnológico, Artístico e Profissional; saber se mudou</p>

			de tipo ensino/área e porquê
II - Relações com a família	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Saber quais as condições de estudo que o aluno tem em casa (local e recursos), e se os utiliza</li> <li>- Conhecer os percursos escolares do(s) irmão(s), que podem servir como modelos</li> <li>- Saber se é comum discutir assuntos escolares com a família</li> <li>- Conhecer o modo como os alunos percepcionam o controlo que os pais exercem sobre o seu comportamento e os seus estudos</li> <li>- Identificar como os alunos visualizam a forma como as famílias e a escola se posicionam em relação a valores e comportamentos por eles</li> </ul>	<p>4 -Quando estudas em casa tens um espaço próprio para trabalhar e material de apoio disponível que possas utilizar?</p> <p>5- Alguém te costuma ajudar a estudar em casa?</p> <p>6 - (Perguntar se tem irmãos, e em que ano andam) Os teus irmãos andam na mesma escola que tu?</p> <p>7 - Algum dos teus irmãos desistiu da escola?</p> <p>8 - Costumas falar com os teus pais sobre assuntos relacionados com a escola?</p> <p>9 – Achas que os teus pais te controlam em relação ao teu comportamento?</p> <p>10 - E em relação aos teus estudos?</p> <p>11 – Quais as regras que na escola te dizem para respeitar? O que dizem os teus pais sobre isso?</p> <p>12 - Lembras-te de alguma vez em que os teus pais tenham tido alguma situação de desagrado para com a escola ou algum professor?</p> <p>13 - Recordas-te de alguma situação em que os teus pais tenham comentado de forma negativa alguma regra da escola?</p>	<p>4 - Perguntar se costuma utilizar com frequência e se não, porquê / que tipo de material de apoio</p> <p>5 – Quem e com que frequência</p> <p>6 – Se já estiveram na mesma escola mas já não estão, perguntar o que fizeram a seguir</p> <p>7 - Se sim, o que está a fazer e como é que o inquirido vê essa situação; e como é que os pais do inquirido vêem essa situação</p> <p>8 – Saber se fala espontaneamente ou os pais perguntam. Ex: dia escolar, matéria dada, trabalhos, classificações, colegas, professores, projectos futuros...</p> <p>9 - Saber onde saís, horas de chegar a casa, quem são os amigos, conhecem pais dos seus amigos...</p> <p>10 - Verificação TPC's, data testes, recados, faltas, metas a atingir...</p> <p>11 - Ser responsável, valorizar os estudos, assiduidade, pontualidade...</p> <p>13 - ex: horários, visitas de estudo, orientação escolar, vestuário...</p>



	- Saber, do ponto de vista dos alunos, quais são as expectativas dos seus pais sobre o seu futuro escolar	que faças no futuro?	superior, seguir uma profissão específica, começar a trabalhar.
III - Relações com os amigos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Recolher elementos sobre os percursos escolares dos amigos que possam servir de modelo</li> <li>- Identificar formas de relacionamento com os pares fora da escola</li> <li>- Saber se o aluno consegue, através das suas amizades, ter acesso a recursos que não tem em sua casa</li> <li>- Recolher elementos sobre atitudes face à escola dos amigos do entrevistado</li> </ul>	<p>21 - Os teus melhores amigos andam na tua escola?</p> <p>22- Os teus amigos mais próximos escolheram a mesma área que tu?</p> <p>23-Algum dos teus amigos mais chegados reprovou nalgum ano? E algum optou por não continuar os estudos? (Porquê?)</p> <p>24-O que costumas fazer fora da escola com os teus amigos?</p> <p>25-Frequentas a casa dos teus amigos e vice-versa? Em que ocasiões?</p> <p>26-O que achas que os teus amigos pensam da escola?</p>	<p>22- Se sim, porquê?</p> <p>24 – Estudam também? Partilham recursos?</p> <p>25- Importância que dão a ir às aulas, estudar, ter boas notas, ir para a Universidade...</p>
IV - Relações com professores	- Caracterizar a relação do aluno com os seus professores e/ou director de turma	27-Em que ocasiões procuras os teus professores ou DT? (orientação pessoal/estudos)	27 – Tentar perceber se recorre ao DT ou a outro professor que goste mais e porquê

	<p>- Identificar como os alunos visualizam a forma como as famílias e a escola se posicionam em relação a valores e comportamentos por eles transmitidos</p>	<p>28-O que pensas da ajuda que te ofereceram até hoje?</p> <p>29- Pensa nas regras que os teus pais te dão em casa. Achas que os teus professores estão de acordo com elas? Quais?</p> <p>30-Lembras-te de alguma vez em que o teu DT ou outro professor tenham comentado de forma negativa alguma forma de agir do teu EE ou tenha surgido alguma situação desagradável entre ambos?</p>	
V - Relações com a Escola	<p>- Saber o tipo de relação subjectiva que o aluno tem com a escola</p>	<p>31- A escola para ti é um prazer ou uma obrigação? Porquê?</p> <p>32- Diz o que gostas mais e o que gostas menos nesta escola. O que mudarias?</p> <p>33- Sentes que o teu esforço é valorizado pelos teus professores e pela escola? De que maneira?</p>	<p>33 – Prémios?</p>
VI - Relações com a Comunidade	<p>- Saber se através da escola os alunos utilizam os recursos da comunidade (razões e frequência)</p>	<p>34 – Que tipos de recursos da zona envolvente à escola costumam utilizar através de visitas de estudo ou por sugestão dos teus professores? Com que frequência?</p> <p>35 – Já alguma vez participaste com a tua turma nalgum concurso/ torneio fora da escola? E em actividades extra-curriculares?</p> <p>36 – Já participaste através da escola em campanhas de solidariedade ou de voluntariado?</p>	<p>34 – Museus, Bibliotecas, Exposições, Teatros...</p>

VII - Expectativas escolares e profissionais	<p>- Saber se o entrevistado tem um trajecto escolar desenhado com vista a um determinado fim (identificar trajecto e razões para este)</p> <p>- Conhecer possíveis perspectivas profissionais futuras</p>	<p>37-Até que nível de escolaridade pensas vir a concluir com sucesso?</p> <p>38-(Se não quiser prosseguir estudos depois do 9º/12º ano) : O que pensas fazer? Pensas vir a voltar a estudar mais tarde?</p> <p>39-O que é que achas mais importante numa profissão? (trabalho interessante, bom salário, trabalho estável...)</p>	
VII - Caracterização do entrevistado	(CF ANEXO)		

## VII. ANEXO

1 – Idade

2 - Ano de escolaridade:

3 –

	Naturalidade	Nacionalidade
Tu (Aluno)		
Pai		

Mãe		
-----	--	--

4 - Número de pessoas que vivem em tua casa: \_\_\_\_

5 – Indica em nível de escolaridade e escola anda(m) o(s) teu(s) irmã(s)/irmão(s):

	Nível de escolaridade	Escola
Irmã/o 1		
Irmã/o 2		
Irmã/o 3		
Irmã/o 4		
Irmã/o 5		

6 - Nível de Instrução dos pais e EE

	Pai	Mãe	EE (se diferente)
Analfabeto ou instrução primária incompleta	1	1	1
1º Ciclo completo (4º ano)	2	2	2
2º Ciclo completo (6º ano)	3	3	3



3º Ciclo completo (9º ano)	4	4	4
Secundário completo (12º ano)	5	5	5
Ensino Superior	6	6	6
N/S	8	8	8
N/R	9	9	9

7 - Qual é ou qual foi a profissão principal dos seus pais?  
Mãe: \_\_\_\_\_ Pai: \_\_\_\_\_

8 - Qual é ou qual foi exactamente a situação dos teus pais/ EE na profissão principal?

	Pai	Mãe	EE (se diferente)
Empresário	1	1	1
Trabalhador por conta própria	2	2	2
Trabalhador por conta de outrem a tempo inteiro	3	3	3
Trabalhador por conta de outrem a tempo parcial	4	4	4
Trabalhador familiar não remunerado	5	5	5
Outra situação	6	6	6

NS/NR	7	7	7
-------	---	---	---

9 - Neste momento, qual é a situação profissional dos teus pais/EE?

	Pai	Mãe	EE (se diferente)
Empregado	1	1	1
Desempregado	2	2	2
Reformado	3	3	3
Doméstica	4	4	4

10 – Resultados nos exames:

Português: \_\_\_\_\_

Matemática: \_\_\_\_\_

## ANEXO 4: Grelhas de Análise das Entrevistas aos Alunos

### 1 - Análise das entrevistas exploratórias aos Alunos do 2º ciclo

Designação das dimensões	Objectivos específicos	Excertos
I - Percorso escolar	- Caracterizar percurso escolar até ao momento	<p>- Não chumbei nenhum ano (SE).</p> <p>- Educação Física, História... (...) E moral, porque não se faz nada. E música. E Português, algumas aulas (...) Às vezes gosto de aulas de Matemática (SE).</p> <p>- Primeiro na Infantil, mas muito pequenino andei na Raiz, não me lembro de nada... Não conseguia apertar os sapatos... Também... Depois fui para o Bom Sucesso, foi... adorei a Infantil, porque fazíamos muitas coisas, era tudo assim muito impressionante... Depois passei para a primária, no início tive uns problemas com a primária, não me adaptava... Depois agora no ano passado passei para o Liceu e... como na primária, no início não me consegui adaptar bem, mas agora já me consegui mais ou menos adaptar (...) Não conseguia adaptar bem porque era tudo muito novo, era diferente, e não estava habituado. Tinha de estudar mais, tinha de trabalhar mais, não estava habituado (...) Foi de ter mais disciplinas, ter de estudar mais, ter mais trabalhos de casa, ter que estar mais organizado... (BS)</p> <p>- Sim, era sempre a mesma turma (BS)</p> <p>- quando tinha poucos anos, tive no Palhaço. Depois tive no Ramalhão e agora estou nos Salesianos do Estoril. [Porque é que mudaste de escolas?] Não sei...porque o Guga também mudou (SE)</p> <p>- [o professor favorito é] A professora de História (...) Porque conta muitas histórias acerca do passado... E... pronto, é fixe (SE).</p> <p>- [Não gosta] nada nada nada é a Professora de Português (...) Porque é má (...) manda pessoas sair para a rua (SE).</p> <p>- Depende. [resposta relativa à vida escolar]. No princípio [boa] é as notas são boas, depende da disciplina. (PDOC)</p> <p>- Sim, a outra era ... só uma professora, agora tenho muitas. Mas dei-me bem. [Mudar de escola</p>

		devido à mudança de ciclo] (PDOC)
II - Relações com a família	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Saber quais as condições de estudo que o aluno tem em casa (local e recursos), e se os utiliza</li> <li>- Conhecer os percursos escolares do(s) irmão(s), que podem servir como modelos</li> <li>- Saber se é comum discutir assuntos escolares com a família</li> <li>- Conhecer o modo como os alunos percebem o controlo que os pais exercem sobre o seu comportamento e os seus estudos</li> <li>- Identificar como os alunos visualizam a forma como as famílias e a escola se posicionam em relação a valores e comportamentos por eles transmitidos</li> <li>- Caracterização a comunicação família/ escola e o papel do aluno nessa relação</li> <li>- Saber, do ponto de vista dos alunos, quais são as expectativas dos seus pais sobre o seu futuro escolar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Agora estudo às vezes na cozinha... Costumo estudar no quarto...e às vezes quando estão todos a estudar vou para ao pé deles [os irmãos], na sala de jantar (...) Antes... Na cozinha... e fazia os trabalhos de casa ao pé da televisão (SE)</li> <li>- Normalmente é aqui nesta mesa, não... Não modifico muito. Normalmente é na sala, dá mais jeito. Estou mais habituado a estudar na sala, não me distraio tanto (...) Porque gosto mais. A minha mãe até diz para estudar no meu quarto. Gosto mais de estudar na sala (BS).</li> <li>- Depende, estudo em todo o lado. A ver televisão, em todo o lado. (...) Às vezes, às vezes demoro mais tempo por estar a ver, mas tendo fazer tudo certo. (PDOC)</li> <li>- Depende da disciplina... Sim, disponível tenho. Depende das disciplinas. Às vezes se tiver de Inglês tenho que ter sempre um dicionário, ou Francês... Depois se for Português por exemplo se calhar também preciso de um dicionário mas não costumo utilizar... (...) Internet só uso mesmo para pesquisas. Pedem mesmo para usar Internet. Não costumo usar os livros, dá mais jeito Internet (BS)</li> <li>- Não [utiliza livros e enciclopédias] (...) Só para a área de projecto. Ou para umas pesquisas que eu tenha que fazer (SE)</li> <li>- [Alguém ajuda?] A minha irmã e depois às vezes a minha mãe depois antes do teste para rever tudo (BS)</li> <li>- Sim, normalmente quando eu tenho alguma dúvida que não encontro em lado nenhum pergunto-lhe [à irmã mais velha] e ela responde-me, e assim fico já com mais uma noção da matéria... Se eu tiver problemas a escrever às vezes faz-me uns mini resumos na parte de traz dos cadernos para eu perceber. E a minha mãe ajuda-me a... faz-me perguntas sobre a matéria para eu ver mais ou menos se estou enquadrado com a matéria, que não sei se... (BS)</li> <li>- a minha mãe me ajudar às vezes a pesquisar uma coisa que eu não saiba na internet (BS)</li> <li>- [Alguém ajuda?] Não. Vou à net (...) Às vezes pergunto-lhes umas coisas (SE).</li> <li>- Depende, normalmente eu não peço ajuda, mas quando preciso peço. (...) Depende das disciplinas que for. Se for inglês peço ao meu irmão, se for outras coisas vou ter com alguém que saiba melhor de cada disciplina. (PDOC)</li> <li>- Sim (...) Sei lá, sobre... as notas que tive nos testes e... sei lá, essas coisas (...)... Não falo muito</li> </ul>

		<p>(...) Digo “preciso que me assines a caderneta” ou... aquele teste. E pronto (...) Ah digo que os professores são maus! (...) digo só “amanhã vou a uma visita de estudo” (SE)</p> <p>- Ah conto... Que tive má nota no teste... (...) Que o professor foi injusto. (SE)</p> <p>- Costumo falar do que aconteceu nos recreios, se os testes me correram bem ou me correram mal, o que é que os professores disseram na aula e os trabalhos que tenho que fazer, de elaborar (BS)</p> <p>- Não ... não muito. [não costuma falar sobre as coisas que acontecem na escola] (...)</p> <p>- Não. [não gosto de partilhar as minhas coisas com os meus pais] (...)</p> <p>- Os testes, eu entrego-os todos à minha mãe! (PDOC)</p> <p>- Dizem para me portar bem (...) E... “Não me respondas”... E mais nada (SE)</p> <p>- [Os pais não conhecem os pais dos amigos] ... Dos Salesianos acho que não (...) Conhecem alguns do Ramalhão [antiga escola] (SE)</p> <p>- [Controlo sobre estudos] Não, não vêm se fiz, mas perguntam: “Já fizeste os trabalhos de casa?” (...) É mais o pai (...) Põem [regras de estudo] “tens que estudar”, pronto! (...) Sim, dizem que tenho que ter boa nota [senão] Não sei. Dão-me um sermão. (SE)</p> <p>- Há pouco tempo (...) Tive má nota no teste de Matemática e agora eles não me deixam jogar playstation e ir para o computador depois do jantar (SE)</p> <p>- Ah, só a Professora de Português, “isso foi feito ao calhas! Foi feito às três pancadas!” (SE)</p> <p>- o pai é muito exigente com a escola (SE)</p> <p>- Por exemplo, se eu tiver tido uma nota menos boa no comportamento que é aquelas intercalares que dão...às vezes a minha mãe chateia-se e diz que eu tenho que estar com mais atenção nas aulas até porque é... não é benéfico para mim não estar tão atento nas aulas (...) A minha mãe fica muito chateada comigo, dá-me uma descompostura, e... para a próxima tenho que estudar um bocado mais para obter melhor nota. Mas não passa disso também. (BS)</p> <p>- Sim, sim, claro. Sim, costuma controlar um bocadinho porque é nossa mãe... é um bocado chato (BS)</p> <p>- Não, não costuma haver [regras]. É mais “só vais ao computador ou só vais jogar playstation</p>
--	--	--

		<p>quando acabares o estudo” (BS)</p> <p>- [os pais estão de acordo com o que os professores dizem?] O pai, acho que sim. Mas eu não conto (...) Às vezes não, conto mais à mãe.</p> <p>- [situação em que a mãe não estava de acordo com o que o professor tinha dito] Não acabei o teste de Português, não fiz para aí oito perguntas... e imensa gente não acabou, então... disse que estava de acordo comigo porque o professor tinha feito um teste para pensar muito muito longo (SE)</p> <p>- Não conversar... não discutir com os alunos no recreio... com os outros colegas... Ter sempre a sala limpa, no chão... os papéis e... (...) Chegar a horas e ter... tentar faltar o mínimo às aulas, tentar sempre levar o material e ter o material e... digamos não nos esquecer de fazer o trabalho de casa porque os trabalhos de casa ajudam-nos a estudar no fundo (...) [mãe] Sim, concorda (BS)</p> <p>- [gostava de estar presente quando DT fala com EE] Depende se for coisas boas ou coisas más. Se fosse para refilar com professores sim (...) [refilar o quê?] Não, mas isso não é assim, mas... está mal, o teste não devia ser por semana, e não devia haver trabalhos de casa para o fim-de-semana... (SE)</p> <p>- [não gostava que pais fossem mais às actividades escolares] Porque depois metiam-se muito nas minhas coisas (...) Ah, a festa de Natal. Se queria que eles fossem ver? Sim! (...) Para me verem. (SE)</p> <p>- Queriam que fossem [falar com os professores], mas para refilar com os professores [e não para falar dele]! (SE)</p> <p>- [Por que razões os pais vão à escola?] Não vão (...) Para me ir buscar (SE)</p> <p>- [Dar informação sobre reuniões, etc] Euh, euh.... Não costumo dizer... Os pais nunca vão às reuniões... (...) Só digo, “olha não sei quando há uma reunião, se quiseres ir vai, se não quiseres não vás!” (SE)</p> <p>- [Mostrar más notas aos pais] Sim, à mãe (...) Porque o pai depois manda-me estudar muito (...) [a mãe] Diz... “pois, tens que ter melhor nota no próximo...” (...) [o pai] “Tens que estudar muito!” (SE)</p> <p>- Isso não costuma acontecer, os professores mandarem recados. É quando eu me porto mal (...) [quando os pais não percebem] Para eles irem lá falar, ou mandarem uma carta para dizer à professora (SE)</p>
--	--	---

		<p>- Só [fala com DT] quando ele pede (SE)</p> <p>- [gostava de estar presente nas reuniões DT/EE] Gostava. Euh, depende. Se fosse mal, depois dizia... “pois, tenho que melhorar”... (...) [Se fosse bom] Era tipo, “ah o seu filho está excelente!” (...) [chamam para dizer assim bem?] Não costumam chamar (SE)</p> <p>- Não. [Não gostava que a minha mãe fosse mais vezes à escola](...) Porque não. Não gosto. (PDOC)</p> <p>- Não. Normalmente a escola não tem assim tantas actividades ao ponto da minha mãe ter de ir. É as reuniões de professores e acompanha o meu desenvolvimento e o que é que eu faço na escola. Não passa disso, também não há problema (...) O arraial, sim, sim. Excepto quando tem que estar a trabalhar, na hora de almoço, por exemplo. A escola tem a mania de fazer as missas à hora de almoço e a minha mãe não está... não pode mesmo ir. (BS)</p> <p>- Transmitir transmito [recados da escola para a mãe], dois dias ou três depois é que normalmente... (...) Esqueço-me... está no meio da capa e eu não encontro... Depende da situação (...) Dentro do prazo! (...) se disser para nós não abrimos eu não abro mas costumo dar sempre uma vista de olhos para ver se é importante ou não... para ter mais atenção ao que está lá escrito para entregar na hora não é? (BS)</p> <p>- Sim. Dou todos. [os recados enviados pelo professora para casa] (..) Sim, pedem. [para a mãe assinar] (...)</p> <p>Não, mas se esquecesse os professores depois telefonavam a avisar... (PDOC)</p> <p>- Não. [gostaria de assistir às reuniões entre mãe e professores]. (...) Não me interessa. (...) Não fico na escola, fico em casa. (PDOC)</p> <p>- Não sei, devem querer que eu tenha uma profissão boa (...) Não. Dizem que tens de ir para... não sei. Tens que ter boa nota para depois conseguires entrar na Universidade acho eu. Não sei (SE)</p> <p>- Acho que quer que eu seja ou médico, ou que seja... tenha um curso que me permita fazer alguma coisa que eu goste e que me dê sustento para eu também ter a minha vida e pagar as minhas coisas para não estar também a vida toda de agarrado. Como a minha mãe diz (BS)</p> <p>- Ah Sim, isso sim. [quer que eu estudo o máximo que puder, até fazer uma licenciatura] Mas a</p>
--	--	---

		profissão que vou ter não. Não me orienta a escolha. (PDOC)
III - Relações com os amigos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Recolher elementos sobre os percursos escolares dos amigos que possam servir de modelo</li> <li>- Identificar formas de relacionamento com os pares fora da escola</li> <li>- Saber se o aluno consegue, através das suas amizades, ter acesso a recursos que não tem em sua casa</li> <li>- Recolher elementos sobre atitudes face à escola dos amigos do entrevistado</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nem todos [os amigos mais próximos andam na mesma escola] (SE)</li> <li>- [Amigos andam na escola ou são] filhos de amigos da minha mãe (BS)</li> <li>- Sim, todos eles. [andam comigo na escola]. Sim, de alguns [conheço os pais]. (PDOC)</li> <li>- [o que costumam fazer fora da escola] Porcaria! (...) Não... Fora da escola, não costumo estar muito fora da escola, não me deixam [quem?] O porteiro, que há uns que não têm cartão para sair. Eu tenho (...) Eu não saio, eu fico a jogar futebol (...) Não, porque os pais...muitos deles, acham que ainda somos muito novos para andarmos sozinhos no cinema (SE)</li> <li>- [costuma ir a casa dos amigos?] Não, mas às vezes vou (...) Jogar playstation, jogar futebol...jogar coisas (SE)</li> <li>- Costumamos às vezes ir... quando vamos àquelas festas de anos normalmente vamos ao... costumamos jogar e falar e... digamos que conversar... e o outro amigo que não é da escola normalmente estamos aqui em casa, jogamos computador, conversamos, às vezes jogamos à bola dentro de casa... Fazemos várias coisas (... Ir ao cinema às vezes também vamos. Às vezes também vamos ali ao lado ao CCB, para ir lá, para sair da escola também (BS)</li> <li>- Depende, só de alguns, só daqueles que já conheço há mais tempo. [é que frequento a casa deles]. (...) Não [trabalhamos pois], os trabalhos de grupo, os stores ainda não mandam fazer fora da escola, pedem para fazer na aula</li> <li>- costumamos é ir à Biblioteca para estudarmos todos (...) Sim, estudamos todos a fazer perguntas uns aos outros (...) É, é sempre que temos teste à tarde. A turma toda (...) É assim às vezes quando vem alguém cá a casa, ou vou a casa de alguém a primeira coisa que fazemos é fazer os trabalhos de casa em conjunto. Depois se tivermos testes para a semana ou nessa semana às vezes também damos uma revisãozinha com os pais do colega ou com a minha mãe (BS)</li> <li>- Não [costumo estudar com amigos], os meus pais acham que não é bom estudar em casa dos amigos (SE)</li> <li>- Todas as semanas, no ano passado, era mais ou menos uma combinação que era uma Terça em casa de um colega meu, que é um dos meus melhores amigos e outra Terça cá em casa. Era muito regular. Agora não, é uma vez de dois em dois meses ou... até porque agora temos mais testes (BS)</li> <li>- Sim, às vezes nos testes para ver se tivemos certo ou errado, às vezes não percebemos uma matéria</li> </ul>



		<p>tão bem, temos de...perguntamos a outro para ver se ele sabe melhor para nos explicar... (BS)</p> <p>- [amigos dão importância a ter boas notas, estudar muito] Alguns sim, outros não (SE)</p> <p>- [amigos dão importância a ter boas notas, estudar muito] Acho que sim... eu acho que... eles querem fazer, mas depois alguns deles são um bocadinho preguiçosos. Não têm... às vezes não têm atenção às aulas, têm... digamos alguns problemas com as aulas e prestar atenção (BS)</p> <p>- [O que é que amigos pensam da escola] Que é uma granda seca! (SE)</p> <p>- Acho que não [tive amigos que reprovaram]. Amigo, amigo não. Só colegas da turma. (PDOC)</p>
IV - Relações com professores	<p>- Caracterizar a relação do aluno com os seus professore e/ou director de turma</p> <p>- Identificar como os alunos visualizam a forma como as famílias e a escola se posicionam em relação a valores e comportamentos por eles transmitidos</p>	<p>- Nunca [vai falar sozinho com um professor]</p> <p>- [vai falar sozinho com o professor] Se alguma correr mal no recreio, se alguém se chatear comigo ou vice-versa, ou se tiver algum recado da minha mãe para a professora que não tenha escrito na caderneta porque tem de ser dito oralmente. E...se um colega tiver dito...digamos que tiver mal, tiver chateado, um colega que seja muito meu amigo e não... não é que não queira dizer mas é que não...queira dizer que não consiga... às vezes também vou falar com a professora a dizer “aquele colega está um bocado mais triste porque... aconteceu isto, isto e isto” (...) Normalmente é com o director de turma, mas se na altura for na aula e for na disciplina do professor eu normalmente vou ao professor.</p> <p>- [o DT] Ajudou-nos a ficar um grupo, que nós éramos um bocado... divididos em grupos. Era mais ou menos rapazes e raparigas e dividíamos-nos todos em grupos e agora somos todos uma turma (...) Somos mais amigos uns dos outros, conversamos mais, não temos assim... estar sempre... por exemplo se um colega faltar... ou tiverem ido ao CCB fazer qualquer coisa a pessoa não fica sozinho, tem sempre mais colegas com quem falar, com quem... (BS)</p> <p>- Não [costumo pedir ajuda ao DT] (...) Os professores não costumam ajudar. (...) [Resolvemos] Mais ou menos [entre nós]. (PDOC)</p> <p>- [os professores estão mais de acordo] Mais com regra de... por exemplo, de a minha mãe corrigir, ou se achar que eu não fiz os trabalhos de casa, que estou a mentir ou... que me lembrou, e lembra-se de ver os trabalhos de casa, os meus professores acham bem e... e se calhar também a regra de por exemplo não abusar muito das horas até ir para a cama porque depois fico mais ensonado nas aulas e tenho menos prestação (BS)</p> <p>- [se acha que professores estão de acordo com regras que tem em casa] Eles não sabem as regras (SE)</p>

<p>V - Relações com a Escola</p>	<p>- Saber o tipo de relação subjectiva que o aluno tem com a escola</p>	<p>- Não me importo de ter 70%. Mas gosto de ter 80% e 90%. Mas 90% é raro, muito raro. É mais 70%. E 60% (SE)</p> <p>- [pensa que a escola é seca] Sim, tens de estudar para os testes e tens trabalhos para casa. E tens de estar a ouvir o professor (SE)</p> <p>- [a escola] Tem bons campos de futebol, é pena é não serem cobertos e os professores... as pessoas que vão arbitrar os jogos não sabem arbitrar e são uns mariquinhas porque não nos deixam jogar à chuva (...) eu não costumo fazer muitas coisas nos recreios, tenho treinos de futebol (SE)</p> <p>- [O que gosta menos da escola] É que alguns professores são... passados. São maus (SE)</p> <p>- O que gosto mais e o que gosto menos. Então não tenho nada em específico que goste mais ou menos ... Só as actividades extra-curriculares ... isso é o que gosto mais. O que gosto menos não sei ... (PDOC)</p> <p>- É um prazer em estar com os colegas e as disciplinas que eu gosto mais e mais interessantes que eu gosto de ciências e de história e algumas coisas de Português... e às vezes é uma obrigação quando tenho em disciplinas que não... não é não gostar tanto mas é que não...mais difícil concentrar-me e... o tempo demora mais a passar, digamos assim (...) Gosto mais de estar com os colegas, no recreio, e o que eu gosto menos é ter tantas... de levar tanto peso para a escola, na mochila e... tanto... (BS)</p> <p>- [o que mudaria] O facto do... os professores normalmente quando nós... quando falta um professor, nós normalmente ficamos com um professor substituto. Mas antes do professor substituto chegar, porque... demora muito tempo até ao professor substituto chegar. E há um... e normalmente fica lá uma senhora connosco que em vez da matéria que o professor deu ou outro professor que ia ficar o professor substituto, diz para nós fazermos coisas que na verdade nem sequer têm a ver com a disciplina. Mudaria isso. (BS)</p> <p>- O que é que eu mudava? Nada! Está bem como está agora! (PDOC)</p> <p>- [esforço valorizado] Perguntam, “correu-te bem?”. E eu digo, “sim, porquê vê-se?”, “sim”, “yes!” (...) Quer dizer que tive boa nota (SE)</p> <p>- [prémios] Só de desporto. Sim, desporto... no dia de S.João Bosco. Quando fiz salto em altura (...) Fiquei em segundo, ah? (SE)</p> <p>- [esforço valorizado] Acho que sim. E também se corre mal alguma coisa os meus professores</p>
----------------------------------	--	---

		<p>também desv... não desvalorizam, mas valorizam também para me ajudar a ter... a fazer melhor na próxima vez (...) Normalmente quando vai entregar os testes, pedem para a pessoa ir lá buscar o teste e normalmente diz: “ah, custou mas deu” ou um comentário desse género que mostram que sabiam que eu não estava tão à-vontade com essa disciplina ou com esse teste, ou que os outros também correram mal em comparação, e que eu me consegui safar, digamos assim (BS)</p> <p>- [prémios] Ah, no ano passado só, o quadro de honra, mais nada (...)É, é afixado na escola, e é enviado para os pais (BS)</p> <p>- Se eu fizer bem feito dizem, e dizem em frente aos meus colegas.</p> <p>Alguns professores dizem, outros não. (PDOC)</p>
VI - Relações com a Comunidade	- Saber se através da escola os alunos utilizam os recursos da comunidade (razões e frequência)	<p>- Vou a sítios que tenham a ver com História porque das outras disciplinas não há muito (...) porque as outras disciplinas não têm nada a ver com essas coisas (...) só às vezes (...) Uma vez por período (SE)</p> <p>- Isso era no Ramalhão, ia a torneios (...) Aqueles que eu faço é só futebol. Mas eu... há uns jogos nacionais, mas eu acho que só há às vezes, alguns anos. Então... eu ainda não fui, mas acho que vou depois (SE)</p> <p>- Costumamos ir aos Jerónimos que é perto, às Igrejas à volta... Como é uma zona muito central dá para ir a vários sítios... Anotar coisas até com os professores. Aqui na zona perto de casa também tenho aqui, tenho sítios onde posso ir para tirar algumas dúvidas... posso ir comprar ali um livro para tirar alguma dúvida, posso... até posso ir a um sítio, a um local, onde me possa informar mais, como...se tiver de ir...enviar uma carta para a escola, do encarregado de educação para a escola durante as férias do Verão imaginemos. Vamos ali ao Correio e... (BS)</p> <p>- Se vamos a uma visita de estudo num sítio mas não conseguimos ver tudo, como aconteceu há pouco tempo no museu da Arte Antiga, o professor sugeriu... deu-nos informação sobre o que é que era, e eu agora eu, a minha mãe e a minha irmã se calhar vamos ver essa exposição mais tarde. Já ando a pedir há algum tempo mas a exposição tem estado sempre cheia, cheia de gente (BS)</p> <p>- É. Frequente, às vezes vamos a... normalmente... há locais onde eu gosto mais de ir e locais onde gosto menos de ir mas isso...é sempre assim (BS)</p> <p>- Ah, no futebol que é uma actividade da escola participei, participo às vezes nalguns torneios, contra outras escolas (...) Sim, foi uma coisa parecida do Kanguru Matemática, que era uma coisa esquisita. Que era escolha múltipla e... e era para fazer. Não era obrigatório fazer, mas eu quis fazer para ver como é que era, e fiz (BS)</p>

		<p>- [Competição/concurso dentro da escola] Normalmente não acontece na escola (...) Normalmente... a Biblioteca tem mesmo uma disciplina, que é a Biblioteca, que promove nos fazermos um trabalho sobre o livro que estivermos a ler. E na própria Biblioteca promovem nós estudarmos lá. Dão-nos... por exemplo têm folhas de propósito para nós fazermos resumos, depois fazem até dentro das aulas às vezes... os professores dizem “agora vamos fazer um jogo entre os alunos da turma”... depois os próprios alunos promovem às vezes o... (...)E depois temos o dia da área projecto que é um...juntar tudo o que as turmas fizeram num dia, e a festa de Natal que é tudo muito organizado... (BS)</p> <p>- [campanhas de solidariedade ou voluntariado] Sim. Foi a Rabo de Peixe... agora por acaso tenho uma carta para entregar à minha mãe hoje... que é o cabaz de Natal, que é o que... nos oferecemos às crianças o único presente de Natal que elas vão ter. Cada um fica encarregue desse local... (BS)</p> <p>- A minha escola sim, passeios a museus, passeios de história para depois fazermos resumos na escola. (PDOC)</p> <p>- Já [participo em actividades extra-curriculares] e este dia 12 por exemplo, vou participar, num torneio de andebol. (PDOC)</p>
VII - Expectativas escolares e profissionais	<p>- Saber se o entrevistado tem um trajecto escolar desenhado com vista a um determinado fim (identificar trajecto e razões para este)</p> <p>- Conhecer possíveis perspectivas profissionais futuras</p>	<p>- Bem... Eu queria ser jogador de futebol. Por isso queria sair um bocado mais cedo da escola (...) No décimo. [os pais] Ainda não sabem (...) Mas eu vou-lhes dizer, mas eles não vão achar bem (...) E não vão deixar (...) Porque como eu já disse, o pai é muito exigente com a escola e a mãe nisso também era, deixar a escola... (SE)</p> <p>- Até ao fim, acho eu! Até ao fim da faculdade (...) Eu acho... eu queria mais ou menos que era tirar um curso de Economia mas através desse curso poder ir ou para o Jornal Económico ou qualquer coisa fazer jornalismo através desse curso. É isso mais ou menos que eu queria desenvolver (BS)</p> <p>- E depois como se ganha muito no futebol se fores um jogador bom...ficava na vida boa! (SE)</p> <p>- Então, eu quero estudar até ao fim, quero fazer depois os anos do curso superior. Vou tentar! (PDOC)</p> <p>- Já [sabe o que quer fazer], é polícia. Da Judiciária. (...) Sim, é porque gosto. (...) Eu gosto da área que tem mais acção... tipo filmes. (PDOC)</p>

## 2 - Análise das entrevistas exploratórias aos Alunos do 3º ciclo

Designação das dimensões	Objectivos específicos	Excertos
I - Percurso escolar	- Caracterizar percurso escolar até ao momento	<p>- Eu andei no Externato “A minha Escola”, depois fui para a Conde Oeiras e agora estou na Escola Secundária Luís de Freitas Branco. Nunca reprovei (LFB)</p> <p>- [mudou de escola porque] Porque... a minha mãe estava na... ela é professora e ela estava na escola Luís de Freitas Branco, e eu achei que era bom eu ficar com a minha mãe (...) A minha mãe disse, perguntou-me onde é que eu queria estar. E eu disse que queria ir para a mesma escola que ela (...) Só que eu também não gostei da minha turma e eu achei que não devia ficar lá (LFB)</p> <p>- Gosto de Ciências, de História... embora este ano a professora seja... não gosto muito da professora este ano, e está-me a desanimar muito, gosto de... Educação Tecnológica, Educação Visual e Artes Decorativas... e acho que não gosto de mais nada (LFB)</p> <p>- Eu no 1º, 2º, 3º e 4º era um bom aluno mas agora no 7º ano já estão as coisas a baixar. (VG)</p> <p>- Exactamente. E eu tinha várias hipóteses, e então eu escolhi a escola que estava mais perto da casa dos meus avós e a que fazia mais jeito onde havia mais transportes para ir de escola /casa, casa/escola. [as mudanças foram efectuadas porque mudava o ciclo] (VG)</p> <p>- [No 1.º ciclo houve mudança de professora] Que um teve de se reformar era uma professora boa que gostava muito de nós e a segunda para nós já era um bocadinho mais antipática, porque nós estávamos naquela, a outra professora é que era a boa e aquela é que vinha estragar tudo, no segundo ciclo e no terceiro já não tive tantas preferências, nem liguei muito porque tinha vários professores já. (VG)</p> <p>- Ahhh ... até foi fixe mais ou menos porque fui conhecendo novos amigos, fui aprendendo coisas novas. E agora nesta escola que estou, num curso que gosto, é mais prático, é mais fácil, não é mais fácil, quer dizer é mais fácil porque gostamos mais. Porque é mais prático não é como nas outras escolas normais onde é só teórico, teórico, teórico e depois os miúdos aborrecem-se e não sei quê...</p>

		<p>(A)</p> <p>- Já devia estar no 11.º ano. (A)</p> <p>- [mudei de escola e de sistema de ensino porque] Gosto de computadores e porque um amigo meu, que também tinha a mania de sair daquela escola, ia para esse curso também. Foram as duas razões. (A)</p> <p>- Sim, eram os professores e o pessoal auxiliar às vezes também chateavam um bocado... (A)</p> <p>- [a adaptação] Está a ser boa ... tudo a correr bem e melhor. (A)</p>
II - Relações com a família	<p>- Saber quais as condições de estudo que o aluno tem em casa (local e recursos), e se os utiliza</p> <p>- Conhecer os percursos escolares do(s) irmão(s), que podem servir como modelos</p> <p>- Saber se é comum discutir assuntos escolares com a família</p> <p>- Conhecer o modo como os alunos percebem o controlo que os pais exercem sobre o seu comportamento e os seus estudos</p> <p>- Identificar como os alunos visualizam a forma como as famílias e a escola se posicionam em relação a valores e comportamentos por eles transmitidos</p> <p>- Caracterização da comunicação família/ escola e o papel do aluno nessa relação</p>	<p>- Geralmente... às vezes vou para o quarto, outras vezes vou para a sala, outras para o quarto da minha mãe. Tento evitar a minha irmã, quando... porque ela faz imenso barulho (LFB)</p> <p>- Eu geralmente faço os apontamentos todos no computador, para ficar mais certinho, mais direitinho... às vezes vou ao computador fazer aqueles jogos de batatas quentes que eu geralmente utilizo. E o meu livro, às vezes a minha mãe compra-me montes de exercícios e eu fico uma tarde a fazê-los. Para estudar (LFB)</p> <p>- Normalmente estudo ou no meu quarto ou na sala e materiais não tenho assim ... nada de especial, o normal. (LV)</p> <p>- O quarto. (A)</p> <p>- [Ajuda] A minha mãe [...]Ela ajuda-me em todos os testes. Ela primeiro ela explica-me o que é que aquele... pronto, parágrafo quer dizer... ela faz-me exercícios, faz-me perguntas... pronto.</p> <p>- Os meus pais quando preciso. Quando tenho dúvidas. (LV)</p> <p>- Sim. Normalmente estudo na sala ou então no meu quarto, o material que costumo utilizar, às vezes vou à internet porque há sites que agora ajudam com exercícios e outras vezes a minha mãe ajuda-me. (VG)</p> <p>- Então ela pede-me para eu ler o livro e depois fazer resumos e depois ela faz-me perguntas e eu</p>

	<p>- Saber, do ponto de vista dos alunos, quais são as expectativas dos seus pais sobre o seu futuro escolar</p>	<p>tenho de responder. (...) Diariamente, sim. (VG)</p> <p>- Costumam quando eu tenho dúvidas. Quando eu pergunto eles normalmente ajudam sim. (A)</p> <p>- [Não com regularidade pois] Não porque a maior parte das vezes não estudo ... (risos) (A)</p> <p>- As notas, os professores... Mais nada [...]Sim. Quer dizer, falo muito com a minha mãe sobre a matéria que eu dei, que ela está sempre comigo quando eu estou a estudar. Mas sobre os amigos, sim. Houve aí muitas coisas sobre os meus amigos (LFB)</p> <p>- Sim. Normalmente sim, quando por exemplo há algum problema além do costume. (LV)</p> <p>- [Sobre falar com os pais sobre os assuntos da escola] Não muito. (A)</p> <p>- Controlam muito. Eles têm de pensar muito antes de me deixar por exemplo ir... recordo-me uma festa de pijama, foi uma grande história para eu ir à tal festa de pijama... eles têm de ver com quem é que eu vou, com quem é que eu venho, e depois aquilo é... controlam muito (...) Com os amigos que eu ando também (...) Eles dizem que... às vezes a minha mãe... ouve discussões pelo menos entre aspas, e a minha mãe, “desliga o telemóvel, Beatriz, desliga o telemóvel”... e ela está sempre a dizer, “olha não andes com ela, porque essa fez-te isto, isto e isto”, e o meu pai também “olha, então se ela te fez isso, não andes com ela”. Acho que eles controlam muito (...) Às vezes eu acho que é injusto, outras vezes acabo por cair em mim e perceber que eles tinham razão (...) Às vezes queria menos controlo. Mas sei que eles têm boas razões para isso, não é? (LFB)</p> <p>- Então, mandam-me estudar, vêm se eu estou a estudar... (...) É mais a mãe. Vai à minha caderneta e diz, “olha tu não me disseste isto”, e eu fico assim... ok. Depois ela quer sempre ver os testes, coisas para assinar e assim (LFB)</p> <p>- Normalmente os meus pais vão-me sempre buscar, portanto... (LV)</p> <p>- Às vezes controla. [o meu comportamento] (...) Não sei bem [se tem motivos para isso], eu acho que não. A única coisa que tenho é a raiva, mas não é muita. (...) (A)</p> <p>- Humm não ... tenta [controlar os meus estudos] mas não controla. (A)</p> <p>- Eles acham tudo. Só discordam com... os dois são de posições diferentes em relação às substituições. Porque o meu pai acha bem, porque acham que não deviam estar a optar... pronto,</p>
--	--	---

		<p>deviam estar na sala porque podem comportar-se mal no intervalo e a minha mãe acha que as substituições são... pronto, não gosta das substituições pelas mesmas razões que eu (LFB)</p> <p>- Não sei, os meus pais também não me metem muitas regras. Não sei. (LV)</p> <p>- Sim, normalmente perguntam, se recebi um teste, se o teste me correu bem, como é que correu o dia. (VG)</p> <p>- Não são muito controladores, mas controlam um bocadinho (...)Diariamente pedem-me para ver a caderneta para ver se eu tenho algum recado, mas ... e também estão sempre atentos aos mail, para ver se algum pai mandou alguma coisa se a turma está com um comportamento muito... se está bom ou mau (VG)</p> <p>- Porque eu tenho um professor de ciências agora que é o meu director de turma. Tivemos duas confusões com ele. Muitas confusões com ele. Era... primeiro eram os testes, que eu fazia em 45 minutos, fazia umas 39, 42 palavras mas com respostas muito completas e quase ninguém conseguia... claro que não houve nenhum 5 na disciplina dele, ele agora este ano até está a melhorar. Depois como director de turma... era... ele não castigava, porque a minha turma no ano passado era muito mesmo muito má, ele não castigava os alunos. E depois porque ele tinha dois alunos preferidos, e ele não marcava faltas... tudo que estivesse a ver... e ele ainda nas reuniões se vira para os pais e diz “ah mas os seus filhos não. Ah mas a turma é muito faladora, muito mal comportada, mas os seus filhos não”. E pronto. Torna-se ali, parece que nós somos os maus da fita e eles são os bonzinhos da fita. Como recordo uma vez que houve... a turma estava, era mesmo muito mal. Porque eles fumavam... tiveram quase a drogar-se, bebiam... e eu estava fora disso. Estava com a minha melhor amiga, estávamos fora disso e os gémeos... depois... ah e eles queriam fugir dessa situação porque sabiam que a professora ia faltar. Levaram-me ao colo, fugiram, levaram-me ao colo, eu assim a avisar a minha mãe... “olá mãe!”, assim para mostrar que eles estavam-me a agarrar, mas fugiram, e os gémeos foram os primeiros a sair quando eles não tiveram participação, tiveram... a turma toda teve menos eles. Que foram os primeiros a fugir. Pronto é um bocadinho injusto (...) Eles [os pais] não queriam muito meter-se porque o meu professor é muito de marcar os alunos, quando eles se portam mal ou... ele marca pelas queixas que os pais fazem, eles marcam os alunos. Depois ele trata-os um bocadinho mal (LFB)</p> <p>- Não, ainda não [não existiram situações de desagrado entre os meus pais e os meus professores]. Ainda... espero bem que não aconteça... (LV)</p>
--	--	--



		<p>- Eu falo com eles das que acho boas, das que acho más, algumas eles dão a sua opinião quais as que acham boas e as que acham más, mas pronto depois dizem para eu respeitar porque não há nada para fazer. (VG)</p> <p>- Então respeitar os professores e os contínuos é uma regra que os alunos têm que respeitar, mas há outras regras... por exemplo na minha escola há um corredor em que só passam os professores e os alunos têm que dar a volta à escola todo e os professores andam nesse corredor e há a regra que diz que os alunos não podem andar nesse corredor, não acho essa regra boa. (...)Eles estão 50% dizem, pronto em dia de chuva deviam deixar mas também não custa nada andar. (VG)</p> <p>- Não nunca, os meus pais nunca foram muito de causar confusões com os professores (VG)</p> <p>- [Situação que não tenha agradado à mãe] Acho que foi no segundo 8.º ano ... quando a stora pôs as mãos no pescoço, mas não apertou, mas pôs as mãos no pescoço ... mas não devia ter feito isso na mesma. (A)</p> <p>- Isso concorda [com as regras da escola]!!</p> <p>- Geralmente por causa das reuniões... Por mais nada. Às vezes a minha mãe vai lá para ir assinar uns papéis, porque ela o ano passado estava na escola... e às vezes vai falar com o coordenador dos professores daquela área e dizer por que razão é que este professor está a comportar-se assim. Mas geralmente são... esses coordenadores são amigos da minha mãe e eles explicam à minha mãe (...) Acho que... actividades não há muito naquela escola, pronto. Há aquelas de educação física, mas pronto não é assim nada de especial, Geralmente é mais para nós (LFB)</p> <p>- Mas... em termos dos pais falarem com os professores acho que não [era preciso mais], porque estão bem informados. E eu informo-os sempre (...) Não, porque eu nunca... o meu director de turma fala com o... com os pais quando os... pronto, os alunos são mau comportados. E eu nunca fui mal comportada na aula portanto não foi preciso (LFB)</p> <p>- Acho ... não. Quer dizer... não sei [que os pais fossem falar mais vezes com os professores]. (LV)</p>
--	--	---

		<p>- Agora no 7º ano até gostava porque a minha turma é mais ... tem um comportamento mais moderado, mas no 6º ano a minha turma era muito má, mesmo muito má e então qualquer reunião que houvesse com professores e com os pais nós achávamos sempre que era para dizer mal de nós e então nós não queríamos. (VG)</p> <p>- Porque, por exemplo, quando há festas e nós participamos, os alunos participam, nós gostamos de ter o apoio dos pais. (VG)</p> <p>- Não [gostava que a minha mãe fosse falar mais vezes com os professores ou com a directora de turma] (A)</p> <p>- Porque os stores vão sempre dizer qualquer coisa, vão sempre dizer que eu falo muito e não sei quê e depois ela chega a casa e fica sempre chateada comigo. (A)</p> <p>- [se os professores também falassem das coisas boas e do que corre bem] Isso já era melhor, assim já gostava (A)</p> <p>- Nem por isso [gostaria de estar presente nas reuniões entre o encarregado de educação e o professor]... não fico lá a fazer quase nada. (A)</p> <p>- Às vezes eu esqueço [de dar recados]. Mas a minha mãe está sempre em cima de mim, vai ver à caderneta... (...) Geralmente mais escritos, mas também há orais em que eu tenho que dizer à minha mãe (...) Transmito. Às vezes depois a minha mãe pergunta-me e eu lembro-me (LFB)</p> <p>- [o que faz quando pais não compreendem ou não concordam com informação] Tento explicar-lhes melhor para eles compreenderem... e mostro as razões por que devem aceitar ou por que não devem aceitar. Devem aderir ou não (LFB)</p> <p>- Entregavam-me em Novembro e eu duas semanas depois de me entregarem é que eu dava (...) Pela mesma razão dos orais, por causa do castigo e também porque eu também tinha uma coisa que eu no 1º, no 2º, no 1º ciclo, tinha uma coisa que eu nunca, até àquela altura eu nunca tinha desiludido os meus pais então eu quando entrei no 5º ano e no 6º e vi que estava a desiludi-los mais um bocadinho, pensei então eles devem estar a ficar tristes e então eu não dizia. (VG)</p>
--	--	---

		<p>- Se eu... se nesse dia os professores me tiverem entregado para eu mostrar aos pais se eles não entenderem, eu no dia a seguir vou perguntar à professora ou a minha mãe manda um mail ou um recado ou eu pergunto à professora como é que é e a professora diz e depois eu transmito. (VG)</p> <p>- (...)eu gostava de estar para ver o que é que eles falavam. Porque queria ver o que eles diziam sobre mim e sobre os meus colegas, claro que a minha mãe diz quando eu pergunto o que se passou na reunião, mas claro, não diz tudo, se não era uma longa e longa conversa, diz-me só os pequenos pormenores e não me diz... (VG)</p> <p>- Que tenha uma profissão que eu goste, que eu fique feliz com o que eu escolher, mas neste momento querem que eu tenha boas notas para depois eu escolher aquilo que eu quero seguir para ter um futuro como a minha mãe diz melhor (...) Eles dizem que eu tenho que escolher o que eu quiser. (LFB)</p> <p>- Que continue a estudar e ... não... mais nada. Não... coiso. Não me obrigam a fazer... a seguir um determinado... (LV)</p> <p>- Sim, isso ela quer [que eu continue a estudar]. Que é para depois eu ter uma boa vida. (A)</p>
III - Relações com os amigos	<p>- Recolher elementos sobre os percursos escolares dos amigos que possam servir de modelo</p> <p>- Identificar formas de relacionamento com os pares fora da escola</p> <p>- Saber se o aluno consegue, através das suas amizades, ter acesso a recursos que não tem em sua casa</p> <p>- Recolher elementos sobre atitudes face à escola dos amigos do</p>	<p>- Costumo ir ao cinema com elas... é assim é para nos encontrarmos, depois eu agora vou com a Joana a casa dela, pronto passamos... às vezes nós vamos às festas de anos juntas... vamos passear juntas... um dia a Diana foi... durante uma semana veio comigo para o Algarve... (LFB)</p> <p>- Geralmente eu não ando sempre com elas. Nós enviamos mais mensagens, vamos ao Messenger e...mas não... por exemplo, nós temos que arranjar uma altura em que as duas não tenham testes para não se preocuparem, que nós não queremos prejudicar os estudos uma da outra... depois nós temos de arranjar ali um momento em que não tenhamos trabalhos nem complicações (LFB)</p> <p>- Normalmente ou vêm cá a casa e dormem ou eu vou lá a casa deles para fazer algum trabalho (LV)</p> <p>- Sim [o meu melhor amigo anda comigo na escola] , foi aquele que eu disse que mudou comigo ... (A)</p> <p>- Não [estudo com amigas], eu gosto de estudar sozinha (LFB)</p>

	entrevistado	<p>- Normalmente... às vezes vou almoçar a casa dos pais (...) Sim. Ou então vamos, combinamos e vamos todos ao centro comercial comer (...) Às vezes mas já é dentro da escola e depois às vezes vamos passear, só. (VG)</p> <p>- Por exemplo no trabalho de grupo se virmos que o trabalho está muito atrasado combinamos para a nossa casa e fazemos, partilhamos o computador e isso, ou então partilhamos quando levamos o computador para a escola, mas isso é raro. (VG)</p> <p>- [O que faço com os amigos fora da escola] Falar, vamos ao supermercado, comemos qualquer coisa, bebemos qualquer coisa ... (A)</p> <p>- Não [trabalhamos em conjunto nem estamos juntos fora do horário da escola], uns moram aqui, outros ali, moramos todos muito longe, uns que moram em Rio de Mouro, outros que moram ali em Queluz ... outros que moram na Boba, no bairro da Boba que é ali mais ou menos ao pé de Queluz acho eu. (A)</p> <p>- Não frequentam [a minha casa]. [Eu frequento] Só do Alex, mas isso não é tanto agora que já não vou tantas vezes à Damaia (casa da família em obras, família temporariamente alojada em casa da avós do entrevistado). (A)</p> <p>- O que é que elas acham da escola. Eu acho que elas gostam da escola, gostam de aprender... mas muitas vezes elas pronto, acham algumas coisas injustas (LFB)</p> <p>- Amigos mais chegados não, todos querem continuar a estudar. (A)</p> <p>- Foi esse [amigos que tenham reprovado] e foi a maior parte da minha turma do ano passado ... (A)</p> <p>- Desta escola acho que gostam [da escola nova para onde de mudou no presente ano lectivo]! (A)</p>
IV - Relações com professores	<p>- Caracterizar a relação do aluno com os seus professores e/ou director de turma</p> <p>- Identificar como os alunos visualizam a forma como as famílias e a escola se posicionam em relação a valores e</p>	<p>- Geralmente para dar recados, para... às vezes eles dizem que nós temos de entregar o trabalho no dia x, mas nós não vamos ter aula com ele porque nós... portanto temos de o ir procurar... geralmente quando, quando os professores... eu vou pedir mais coisas sobre o teste, os apoios... eu geralmente agora quero ir aos apoios, não por eu ser má aluna mas pronto, para saber e para ir lá esclarecer dúvidas... mais nada (LFB)</p> <p>- o meu director de turma faz muitos comentários sobre a minha mãe, mas nunca desagradáveis (...) Eu às vezes não gosto, porque depois eles vão dizer “ah, olha que eu falo com a tua mãe, estás a</p>

	comportamentos por eles transmitidos	<p>falar na aula vou falar com a tua mãe”, ou “dá beijinhos à tua mãe” no meio da aula, e eu fico assim a olhar para ele. E chamam-me para eu ir dar beijinho à minha mãe, ou para eu perguntar alguma coisa à minha mãe e eu não... às vezes era desnecessário (LFB)</p> <p>- Então... Procuro os meus professores quando tenho dúvidas da matéria, quando há problemas, sem ser comigo mesmo, quando há uma luto com um colega e um amigo meu eu vou dizer à directora de turma e conto o que aconteceu (VG)</p> <p>- Sim, normalmente recorro mais à directora de turma e também recorro à DT quando por exemplo...mas isso não aconteceu comigo muitas vezes, colegas meus é que fazem mais isso, quando não têm senha para o almoço, recorrem e a DT arranja uma solução. (VG)</p> <p>- [Quais as regras da escola] Que eu cumpre ... o boné não é muito importante, mas essa também eu não cumpro muito. (A)</p> <p>- Então é essa do boné, o telemóvel ... eu tiro sempre o som, mas não desligo. E estou sempre a mexer no telemóvel. (A)</p> <p>- Sim, mas aqui os stores deixam ou já não se importam tanto [do uso do telemóvel]. Importam-se às vezes mas já não se importam tanto. (...) Não [me distrai] muito. Só quando são testamentos, quando estou chateado. Ai distraio-me um bocadinho, mas não muito. O telemóvel não me distrai. (A)</p> <p>- Porque ela é... digamos que ela tem um pensamento antiquado, pronto, antiquado entre aspas, e acho que ela faria regras mais rigorosas [que os pais] (LFB)</p> <p>- Por exemplo os meus pais dizem: tu tens de fazer aquilo, aquilo, aquilo e não podes fazer aquilo, aquilo e aquilo e os professores dizem a mesma coisa só que com coisas diferentes, eles dizem: tens que nos respeitar não é para nós te respeitarmos e os professores dizem exactamente a mesma coisa, são aquelas regras, eu não estou a contar com aquelas de lavar a loiça, tenho que contar aquelas do comportamento e os meus pais também dizem tens que fazer os trabalhos de casa, tens que trabalhar e os professores também dizem, os professores... se eu disser se concorda com as regras dos pais eles diziam que sim. VG)</p>
V - Relações com a Escola	- Saber o tipo de relação subjectiva que	<p>- [a escola é] Uma obrigação. Mas em parte prazer porque às vezes... tem a ver com os professores,</p>

	o aluno tem com a escola	<p>porque eu... se eu não me animar com a matéria que eles dão, eu não me vou sentir... por exemplo eu nas aulas de Inglês, eu acho que estou ali para aprender, estou ali porque gosto, e acho que por exemplo nas aulas de Português ou Francês eu entro na aula e faço (suspiro) ok, vai... porque para mim Português e Francês são as que... as matérias, as aulas em que eu... duram mais tempo para mim. Eu até sou boa a Português, no ano passado eu adorava a professora de Português embora ela fosse uma má professora, mas... eu não... pronto, não gosto dos professores e não me sinto inspirada. Ciências, por exemplo, eu até gosto (LFB)</p> <p>- É um prazer. Eu gosto de estudar e gosto de estar na escola. (...)Então gosto de estar com os meus amigos e também gosto de aprender.</p> <p>(LV)</p> <p>- Nem é um prazer, nem é uma obrigação, eu não tenho prazer em estar lá mas também não acho que é uma obrigação, porque... (VG)</p> <p>- Se fosse um prazer eu levantava-me todos os dias e gritava hoje é dia de escola, não é assim. Mas no fim eu gosto porque a escola não é só as aulas, não é só as obrigações, não é só o respeito é também amizade, pronto, digamos que é aquele sitio onde fugimos das complicações todas e estamos com os nossos amigos sem nos preocuparmos com nada (VG)</p> <p>- Gosto... o que eu gosto mais... pode parecer estranho mas são duas aulas que eu tenho, não três, três aulas que é físico-química, ciências naturais e área de projecto (VG)</p> <p>- [o que gosto menos são] os empregados (...)Porque alguns deles não, alguns deles são simpáticos, mas outros são antipáticos e refilam connosco a toda a hora (VG)</p> <p>- Esta agora por acaso já é um prazer, a outra já era uma obrigação. (A)</p> <p>- Sim, sim muito [muito boa mudança que eu fiz]. (A)</p>
--	--------------------------	--

		<p>- Não gosto que as escolas de banho estejam com as portas pintadas, não gosto que os alunos vão...pronto, este ano menos, mas não gosto que eles vão para a casa de banho fumar... não gosto de ouvir rumores em que a rapariga x e o rapaz y foram para a casa de banho... pronto, fazer coisas que não devem. Não gosto de... da regra das substituições, não gosto muito do director da escola, acho que ele é muito, muito autoritário... pensa que é muito... pronto, ele como sente, ele sente-se superior e pensa que é melhor, e anda sempre com o nariz ao alto, não gosto muito das atitudes dele. Ah e os professores também não gosto, não gosto muito dos professores nem das regras que eles estabelecem... e... mas eu gosto das actividades que a minha professora de educação física faz, gosto das visitas de estudo, embora a minha turma não faça...vai fazer para aí 3 visitas de estudo porque ela porta-se muito mal... Gosto... da Biblioteca, acho que está bem... embora devesse ter mais livros acho que está bem. Tem computadores, tem isso tudo... (...) Mudaria o director da escola, mudaria os meus professores, mudaria a minha turma... (LFB)</p> <p>- Então, para não fazer barulho na sala, para não se ligar os telemóveis, mp3... para... eu acho mal eles não nos deixarem sair para ir à casa de banho por exemplo. Depois muitas vezes eles usam os telemóveis na aula, às vezes (...)Pois, é isso. E eles também dizem para nós não fumarmos, para nós não... pronto, bebermos, e geralmente os auxiliares fumam muito dentro do recinto da escola. E... às vezes nós achamos, não é? Se nós não podemos, eles podem? E às vezes nós temos de... fugimos à regra. Eu não. Mas muitos dos meus colegas fogem muito à regra. Depois é as substituições, porque nós temos que ter... é obrigatório ter uma substituição, e eu acho mal. Porque é assim: não é por... não é por eu ficar fechada numa sala, com um professor, a dar matéria, não é isso. É que... acho que nós temos, agora temos muitas matérias, temos muitas disciplinas, passamos os dias a estudar, não é? Por exemplo eu. E depois nós que podíamos ter assim um tempinho, não nos deixam ter esse tempo. E é claro que nós sobrecarregados de coisas, é claro que nós vamos para a sala de aula fazer asneiras não é? Falar... nós não temos tempo para falar, nós não temos tempo... não é? (LFB)</p> <p>- [esforço valorizado] Não. Acho que geralmente quando eu me esforço eles têm sempre uma pontinha a dizer mal, a criticar, e eu acho que eles não valorizam nada (LFB)</p> <p>- Valoriza porque os alunos, andaram-se a esforçar o ano inteiro, e depois estão no quadro de honra e têm... aparecem em palco para receber uma coisa que foi mérito. Os professores, digamos que é daquelas, pronto, eles dizem parabéns, espero que continues a trabalhar, alguns até dão presentes (VG)</p> <p>- Já é e eles fazem, a escola faz uma grande cerimónia para os por no quadro de honra, entregam os envelopes no auditório, os outros que estão no quadro de honra mas é uma coisa privada. (VG)</p>
--	--	--

		<p>- Era esse o presente, que contava muito. Mas este ano já foi outro tipo de presente era o que... fizemos um mini teste da professora de inglês que quem tivesse a melhor nota recebia um chocolate isto começou-nos a incentivar para estudar porque todos queriam receber o chocolate e depois quem teve a melhor nota recebeu o chocolate. (VG)</p> <p>- Tudo!! [Gosta de tudo na nova escola] (A)</p> <p>- [Mudava] O não poder usar o boné ... (risos) (...)Mudava essa regra do boné e a do telemóvel também. (A)</p>
VI - Relações com a Comunidade	- Saber se através da escola os alunos utilizam os recursos da comunidade (razões e frequência)	<p>- Portanto eu acho que visitas de estudo... pronto, mais visitas de estudo, não é? Para nós aprendermos, só que de uma maneira mais divertida, e para nós termos tempo para respirar (LFB)</p> <p>- Geralmente eles não... não dizem para ir ver. Eles acho que estão muito à espera que nós façamos. Mas geralmente eu vou aos museus e isso tudo por obra da minha mãe, ou mesmo por minha. Porque a minha mãe adora museus, e ela geralmente leva-nos para sítios (LFB)</p> <p>- Ah por acaso no... ah nas Olimpíadas? Fui eu e mais três fomos às Olimpíadas de História, já fui às Olimpíadas de Ciências com a minha turma, porque fomos obrigados pelo meu director de turma... já fui às Olimpíadas de dança... com uns colegas meus. Agora lembrei-me. Fiz um desenho com ramos, com algodão, com arroz, assim uma árvore de Natal... foi no primeiro ou segundo ano, fizemos um desenho e depois enviámos para lá, por acaso foi uma colega minha que ganhou (LFB)</p> <p>- Mas estou sempre... se isso contar [fora da escola], acho que estou sempre a... a minha avó e eu compramos sempre aqueles bonequinhos que às vezes é para ajudar, é para a Unicef e... eu comprei no outro dia o livro da popota, das receitas, e a minha avó comprou aquele cd da Leopoldina... nós estamos sempre a par disso (LFB)</p> <p>- Costumo, ao oceanário, ao centro comercial, ao estuário do Tejo, não é assim tão perto mas fica naquela zona, ou seja há, porque a zona do Parque das Nações é aquela zona ... (VG)</p> <p>- Às vezes discutimos onde é que havemos de ir e no caso do estuário do Tejo estivemos a falar, aliás foi na semana passada, estivemos a falar se não podíamos ir ao estuário do Tejo na aula de Ciências Naturais para conhecer porque estamos a falar dos animais... e o professor disse que havia essa</p>



		<p>hipótese... (VG)</p> <p>- Não, em visitas de estudo já fizemos algumas, mas torneios não. (VG)</p> <p>- Tenho [actividades extra-curriculares], mas não têm nada a ver com a escola, nem dentro da escola. (VG)</p> <p>- Não costumo usar [recursos da comunidade], tudo o que eu faço é na internet e em casa (A)</p>
VII - Expectativas escolares e profissionais	<p>- Saber se o entrevistado tem um trajecto escolar desenhado com vista a um determinado fim (identificar trajecto e razões para este)</p> <p>- Conhecer possíveis perspectivas profissionais futuras</p>	<p>- O máximo. Não sei qual é o máximo mas eu quero fazer tudo. Tudo o que houver (LFB) Não sei, eu gosto muito... é área... eu adoro animais e eu gosto mesmo de tratar, ainda por cima há o hospital dos animais que eu logo que tenha oportunidade ir vê-los. Mas fora disso eu gosto muito de Artes, portanto...mas eu sei que também quero ter um bom emprego, não é? Ganhar muito... não sei, veterinária, acho que ganha muito, não é?, medicina, portanto. Mas depois as minhas colegas viram-se para mim, “ah, Beatriz, anda cá”; nas aulas de Artes; “ah, anda Beatriz, olha, que cor é que fica” e eu “ah? mas que cor?”, e depois eu digo a cor e elas “ah é que tu davas muito boa designer”, e eu fico assim a olhar para elas e eu digo assim, “Pois eu gosto, vejo aqueles programas de decorar a casa e isso”. Só que não sei se... eu também com veterinária eu quero abrir uma clínica, queria abrir uma clínica com o meu tio. Mas depois ao mesmo tempo tenho Artes e eu depois fico assim na dúvida (LFB)</p> <p>- Gostarmos dela. Nós temos que gostar dela para... por exemplo, se nós não gostarmos de uma profissão nós não temos... pronto, estamos lá... por exemplo uma amiga minha vai ser...porque ela chumbou várias vezes e ela vai ser empregada, já está a seguir o curso e ela diz que não quer, e faz questão de... não tem ânimo. E eu acho que as pessoas têm que ter ânimo para... têm que estar animadas... na sua profissão para fazerem melhor, para gostarem do que estão a fazer e serem cada vez melhores. Porque se nós não gostarmos de uma coisa é como se nós...eu em Francês, que eu não gosto nada de Francês, nem da professora... o ano passado gostava mais por causa da outra... eu acho que naquela disciplina não me apetece estudar, portanto para ser melhor temos que gostar... (LFB)</p> <p>- Sim... [espera ir para a faculdade] (LV)</p>

		<p>- Sim, que é ser pediatra. Eles disseram que tinha que estudar muito e que me apoiam em tudo o que eu quiser portanto eles não têm nenhuma ambição para eu ser, eles dizem sou o que eu quiser ser e acabou (VG)</p> <p>- Então o que eu acho mais importante numa profissão: primeiro é gostar, depois obviamente a localização se é perto da nossa casa se não é (VG)</p> <p>E depois o ordenado, para mim, essas três coisas é que mais importam para eu escolher o meu tipo de trabalho (VG)</p> <p>- Sim, sim [quero continuar a estudar após o 9.º ano]. (A)</p> <p>- Sim, queria ir para o instituto superior de ciências policiais e segurança interna. (A)</p> <p>- Eu estou a pensar ir para o exército, em princípio é isso, mas ainda não tenho bem a certeza. (A)</p> <p>- Escolhia uma [profissão] que eu gostasse e que ganhasse bem. (A)</p>
--	--	---

## ANEXO 5: Inquérito por Questionário aplicado aos Alunos (versão papel)

Este inquérito faz parte das actividades do Projecto ESCXEL – Rede de Escolas de Excelência, realizadas pelo CesNova da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas e trata principalmente das relações escola-família. A tua contribuição vai ser muito importante para o sucesso deste estudo. Agradecemos desde já a tua disponibilidade em responder a este questionário! O questionário é totalmente anónimo e demora aproximadamente 30 minutos a ser preenchido. As respostas serão igualmente tratadas de forma confidencial. Não existem respostas certas ou erradas. É fundamental que respondas de forma honesta, escolhendo a opção que mais se aproxime da realidade, de acordo com a tua opinião e experiência.

### PARTE 1 - Caracterização do Inquirido e seu Percurso Escolar

ID (Código da Escola): \_\_\_\_\_

P1 - Sexo: ☐ Feminino ☐ Masculino

P2 - Idade: \_\_\_\_\_

P3 - Ano de escolaridade que frequentas:

☐ 5º ☐ 6º ☐ 7º ☐ 8º ☐ 9º ☐ 10º ☐ 11º ☐ 12º

P4 - Naturalidade: \_\_\_\_\_

P5 - Nacionalidade: \_\_\_\_\_

P6 - Quantas pessoas vivem em tua casa (a contar contigo): \_\_\_\_\_

P7 - Quem vive em tua casa?

☐ Pai ☐ Mãe ☐ Irmã/o(s) ☐ Avó(s) Outros. Quem? \_\_\_\_\_

P8 - Já alguma vez mudaste de escola?

☐ Não **(FILTRO: Passar à pergunta 10)** ☐ Sim

### ATENÇÃO: DAS PERGUNTAS P10 A P14 SÓ RESPONDEM OS ALUNOS DO 3º CICLO E SECUNDÁRIO

P9 Se sim, por que motivos?

- |   |   |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Mudança de residência em Portugal                | <input type="checkbox"/> Amigos também mudaram        |
| <input type="checkbox"/> Mudança de País                                  | <input type="checkbox"/> Mudar para uma escola melhor |
| <input type="checkbox"/> Mudança de Ciclo                                 | <input type="checkbox"/> Expulso da escola antiga     |
| <input type="checkbox"/> Divórcio dos Pais                                | <input type="checkbox"/> Não gostava da escola antiga |
| <input type="checkbox"/> Não havia curso/área pretendida na escola antiga | <input type="checkbox"/> Outro.                       |
|   | Qual? _____   |

### (OU SEJA, QUE RESPONDERAM NA P3 A PARTIR DO CÓDIGO 3)

P10 - Qual a via de ensino que frequentas?

☐ Científico-Humanístico ☐ Técnico ☐ Artístico ☐ Profissional

**P11 - Já alguma vez mudaste de via de ensino?**

☐ Sim ☐ Não

**P12 Quais as razões que te levaram a optar por esta via de ensino? (Indica até duas opções)**

- ☐ É a mais indicada para a profissão que quero
- ☐ Não me sinto capaz de seguir as outras vias
- ☐ É a mais indicada para seguir para o ensino superior
- ☐ É a minha via preferida
- ☐ Não gostava das outras
- ☐ Outra.

Qual? \_\_\_\_\_

**P13 - Alguém te influenciou a tomar essa decisão?**

☐ Sim ☐ Não **(FILTRO: Passar à pergunta 15)**

**P14 - Quem te influenciou? (Indica até duas opções)**

- ☐ Pais ☐ Amigos
- ☐ Irmãos ☐ Professores
- ☐ Outros familiares ☐ Outros Profissionais da escola (SPO's, ...)

**(ATENÇÃO: DAS PERGUNTAS P15 A P22 SÓ RESPONDEM OS ALUNOS DO SECUNDÁRIO OU SEJA, QUE RESPONDERAM NA P3 A PARTIR DO CÓDIGO 6)**

**P15 - Quais as razões que te levaram a prosseguir os estudos após o 9.º ano? (Indica até duas opções)**

- ☐ Seguir para ensino superior
- ☐ Conseguir um emprego estável
- ☐ Ter um bom rendimento
- ☐ Obter estatuto social
- ☐ Ter uma vida melhor do que a dos pais
- ☐ Facilitar ingresso no mercado de trabalho
- ☐ Adquirir saber e conhecimento
- ☐ Outra.

Qual? \_\_\_\_\_

**P16 - Alguém te influenciou a tomar essa decisão?**

☐ Sim ☐ Não **(FILTRO: Passar à pergunta 18)**

**P17 - Quem te influenciou?**

**(Indica até duas opções)**

- ☐ Pais ☐ Amigos  
☐ Irmão ☐ Professores  
☐ Outros familiares ☐ Outro Profissionais da escola (SPO's, ...)

**P18 - Qual a área de ensino que frequentas?** \_\_\_\_\_

**P19 - Já alguma vez mudaste de área de ensino?**

- ☐ Sim ☐ Não

**P20 - Quais as razões que te levaram a optar por esta área de ensino? (Indica até duas opções)**

- ☐ É a mais indicada para a profissão que quero  
☐ Não me sinto capaz de seguir as outras vias  
☐ É a mais indicada para seguir para o ensino superior  
☐ É a minha área preferida  
☐ Não gostava das outras  
☐ Seguir a profissão dos pais  
☐ Outra. Qual? \_\_\_\_\_

**P21 - Alguém te influenciou a tomar essa decisão?**

- ☐ Sim ☐ Não **(FILTRO: Passar à pergunta 23)**

**P22 - Quem te influenciou? (Indica até duas opções)**

- ☐ Pais ☐ Amigos  
☐ Irmãos ☐ Professores  
☐ Outros familiares ☐ Outro Profissionais da escola (SPO's, ...)

**ATENÇÃO: A partir daqui todos os ciclos respondem**

## **PARTE 2 - Relações com a Família**

**P23 - Indica até dois locais onde costumas estudar em casa:**

- ☐ Quarto ☐ Sala ☐ Cozinha ☐ Escritório ☐ Outro. Qual? \_\_\_\_\_

**P24 - Indica os recursos que existem em tua casa e a frequência com que os utilizas para estudar ou fazer trabalhos para a escola**

(1= Nunca; 2=Raramente; 3= Algumas vezes; 4= Muitas vezes)

Existem?		Tipo de Recursos	Frequência com que utilizas			
Não	Sim	Livros/Enciclopédias	1	2	3	4

Não	Sim	Dicionários	1	2	3	4
Não	Sim	Computador	1	2	3	4
Não	Sim	Internet	1	2	3	4
Não	Sim	Calculadora	1	2	3	4
Não	Sim	Televisão/Documentários/Vídeo/DVD	1	2	3	4
Não	Sim	Jogos Pedagógicos	1	2	3	4

**P25 - Com que frequência falas dos seguintes assuntos com o teu EE? (1= Nunca; 2=1/2 vezes por ano lectivo; 3= 1 vez por período; 4= mensalmente; 5= Semanalmente; 6= Diariamente)**

	Frequência					
Actividades realizadas na sala de aula	1	2	3	4	5	6
Funcionamento das aulas	1	2	3	4	5	6
Como correu o dia	1	2	3	4	5	6
Classificações	1	2	3	4	5	6
Trabalhos	1	2	3	4	5	6
Professores	1	2	3	4	5	6
Colegas	1	2	3	4	5	6
Actividades Extra-curriculares	1	2	3	4	5	6
Projectos para prosseguimento de estudos	1	2	3	4	5	6
Disciplinas e seus conteúdos	1	2	3	4	5	6

**P26 - O que é que o teu EE diz dos professores da tua escola? (Indica apenas uma resposta)**

- ☐ São competentes e interessados  
☐ Deviam preocupar-se mais  
☐ São maus professores/ Não explicam a matéria  
☐ Nunca falaram disso  
☐ Outro.

Qual? \_\_\_\_\_

**P27 - Alguém te ajuda a estudar ou a fazer os trabalhos em casa?**

- ☐ Não (**FILTRO: Passar à pergunta 30**) ☐ Sim. Quem? \_\_\_\_\_

**P28 - Em que situações? (Apenas duas repostas mais importantes)**

- ☐ Quando tenho dúvidas  
☐ Quando tenho más notas  
☐ Quando tenho testes  
☐ Quando peço ajuda  
☐ Sempre que estudo

**P29 - De que forma e com que frequência te ajudam a estudar?**

(1= Nunca; 2=1/2 vezes por ano lectivo; 3= 1 vez por período; 4= mensalmente; 5= Semanalmente; 6= Diariamente)

	Frequência					
Ajudar a estudar no dia-a-dia/Fazer trabalhos de casa	1	2	3	4	5	6
Jogos e outras actividades divertidas para aprender	1	2	3	4	5	6
Utilizar enciclopédias/ dicionário/ internet, ...	1	2	3	4	5	6
Ensinar como se estuda	1	2	3	4	5	6
Revisões de matéria antes dos testes	1	2	3	4	5	6
Sugerir trabalhos/ exercícios extra	1	2	3	4	5	6
Tirar dúvidas	1	2	3	4	5	6
Indicar onde ou quem pode tirar dúvidas	1	2	3	4	5	6

**P30 - Tens alguma outra pessoa que te ajude fora de casa?**

☐ Sim

☐ Não **(FILTRO: Passar à pergunta 32)**

**P31 - Se sim, indica quais.**

☐ Professores do Apoio Educativo

☐ Explicadores

☐ Colegas

☐ Pais de Colegas

☐ Outro

Qual? \_\_\_\_\_

**P32 - Com que frequência é que o teu EE controla as seguintes situações da tua vida? (1= Nunca; 2=1/2 vezes por ano lectivo; 3= 1 vez por período; 4= mensalmente; 5= Semanalmente; 6= Diariamente)**

	Frequência					
Horas de chegar a casa	1	2	3	4	5	6
Horas de dormir	1	2	3	4	5	6
Saídas com os amigos	1	2	3	4	5	6
Quem são os teus amigos	1	2	3	4	5	6

**P33 - Os teus pais ou o teu EE controlam os teus estudos?**

☐ Não controlam

☐ Controlam pouco

☐ Controlam razoavelmente

☐ Controlam bastante

**P34 - Com que frequência é que os teus pais ou o teu EE controlam as seguintes situações da tua vida escolar? (1= Nunca; 2=1/2 vezes por ano lectivo; 3= 1 vez por período; 4= mensalmente; 5= Semanalmente; 6= Diariamente)**

3	Frequência					
Verificar se estudaste/ fizeste trabalhos de casa	1	2	3	4	5	6
Verificar as datas de teste	1	2	3	4	5	6

Estabelecer regras de estudo (local, horário)	1	2	3	4	5	6
Verificação da Caderneta escolar	1	2	3	4	5	6
Fazer acordos ou pactos contigo	1	2	3	4	5	6

**P35 Gostavas que o teu EE fosse mais à escola nas seguintes situações?**

Reuniões colectivas de EE	Não	Sim
Falar individualmente com o DT	Não	Sim
Falar individualmente com o Director da escola	Não	Sim
Festas de final de período/final de ano	Não	Sim
Actividades extra-curriculares (exposições de trabalhos, teatros, desporto...)	Não	Sim
Actividades dentro da sala de aula	Não	Sim
Entrega de prémios aos alunos	Não	Sim

**P36 - Se respondeste “Não” a alguma das opções da pergunta anterior (Indica até dois motivos principais):**

- ☐ Já vão à escola as vezes suficientes
- ☐ Iriam intrometer-se nos meus assuntos
- ☐ Por vergonha
- ☐ Porque receio os castigos
- ☐ Porque os professores só falam mal de mim
- ☐ Porque o meu EE não se interessa pelo que eu faço na escola
- ☐ Outros.

Quais \_\_\_\_\_

**P37 - Entregas toda a informação (notas de testes, recados, ...) do teu DT para o teu EE e vice-versa, tal como te é entregue?**

- ☐ Não ☐ Sim **(FILTRO: Passar à pergunta 39)**

**P38 - Se não, já alguma vez ...**

- ☐ Não entregaste de propósito
- ☐ Modificaste a informação
- ☐ Atrasaste a entrega de propósito
- ☐ Não entregaste por esquecimento
- ☐ Falsificaste a assinatura
- ☐ Mostraste apenas a um dos adultos que vive contigo

**P39 - Até que ano é que achas que o teu EE gostaria que estudasses?**

- ☐ 9.º ano (via científico-humanística) ☐ 9.º ano (via profissional) ☐ Ensino Superior
- ☐ 12.º ano (via científico-humanística) ☐ 12.º ano (via profissional)

**P40 - Achas que o teu EE gostaria que seguisse alguma profissão em particular?**



☐ Não ☐ Sim. Qual? \_\_\_\_\_

**P41 - Quais achas que são os motivos pelos quais ele gostaria que estudasses até esse ano e/ou que tivesses essa profissão? (Indica até três opções)**

- ☐ Conseguires um emprego estável
- ☐ Teres um bom rendimento
- ☐ Teres estatuto social
- ☐ Teres uma vida melhor do que a deles
- ☐ Conseguires arranjar trabalho mais facilmente
- ☐ Adquirires saber e conhecimento
- ☐ Outros. Quais? \_\_\_\_\_

### PARTE 3 - Relações com Amigos

**P42 - Quantos dos teus 5 melhores amigos frequentam a tua escola? \_\_\_\_\_**

**P43 - Quantos deles reprovaram? \_\_\_\_\_**

**P44 - Quantos deles desistiram de estudar? \_\_\_\_\_**

**P45 - Com que frequência te costumas encontrar com os teus amigos para fazer as seguintes actividades?**  
(1= Nunca; 2=1/2 vezes por ano lectivo; 3= 1 vez por período; 4= mensalmente; 5= Semanalmente; 6= Diariamente)

	Frequência					
Fazer os trabalhos da escola	1	2	3	4	5	6
Estudar	1	2	3	4	5	6
Conversar	1	2	3	4	5	6
Fazer desporto	1	2	3	4	5	6
Festas	1	2	3	4	5	6
Idas a actividades culturais (cinema, teatro, ...)	1	2	3	4	5	6
Passear	1	2	3	4	5	6
Saídas nocturnas	1	2	3	4	5	6
Ir a casa uns dos outros	1	2	3	4	5	6

**P46 - Em geral, o que é que os teus amigos pensam da escola? (Uma só resposta)**

- ☐ Não serve para nada ☐ É apenas uma obrigação ☐ É importante para o futuro

### PARTE 4 - Relações com DT e com a Escola/Professores

**P47 - Em que situações e com que frequência costumas falar com o teu DT? (1= Nunca; 2=1/2 vezes por ano lectivo; 3= 1 vez por período; 4= mensalmente; 5= Semanalmente; 6= Diariamente)**

	Frequência
--	------------

Dúvidas/Esclarecimento de matérias	1	2	3	4	5	6
Quando tens recados do EE	1	2	3	4	5	6
Problemas pessoais	1	2	3	4	5	6
Problemas com outros colegas	1	2	3	4	5	6
Problemas com outros professores	1	2	3	4	5	6
Combinar actividades fora da escola	1	2	3	4	5	6
Pedir sugestões para futuro (escolher área, curso, ...)	1	2	3	4	5	6
Sugerir actividades, visitas de estudo...	1	2	3	4	5	6

**P48 - Em que situações e com que frequência participas nas seguintes actividades?**

(1= Nunca; 2=1/2 vezes por ano lectivo; 3= 1 vez por período; 4= mensalmente; 5= Semanalmente; 6= Diariamente)

	Frequência					
Clubes (leitura, Matemática, Ciências ...)	1	2	3	4	5	6
Actividades desportivas	1	2	3	4	5	6
Apoio Educativo	1	2	3	4	5	6
Associação de Estudantes	1	2	3	4	5	6
Actividades/Clubes artísticos ou musicais	1	2	3	4	5	6
Outras actividades extra. Quais? _____	1	2	3	4	5	6

**P49 - Assinala caso desempenhes algum destes papéis na tua escola:**

- ☐ Membro da direcção da Associação de estudantes
- ☐ Delegado de turma
- ☐ Tutor
- ☐ Responsável por Actividade/ Clube
- ☐ Monitor de uma actividade
- ☐ Capitão de uma equipa desportiva
- ☐ Outro. Qual? \_\_\_\_\_

**P50 - Sentes que o teu esforço é valorizado na escola?**

- ☐ Sim      ☐ Não **(FILTRO: Passar à pergunta 52)**

**P51 - De que forma? (Indica as duas respostas mais importantes)**

- ☐ Prémios

- ☐ Comentários positivos na sala de aula
- ☐ Presentes
- ☐ Quadro de Honra e/ou Mérito
- ☐ Recados para o EE
- ☐ Outra. Qual? \_\_\_\_\_

#### **PARTE 5 - Relação com a Comunidade**

**P52 - Das seguintes actividades indica aquelas que costumam ter conhecimento através da escola:**

- ☐ Workshops
- ☐ Actividades desportivas
- ☐ Informações sobre prosseguimento de estudos
- ☐ Campanhas de solidariedade e de voluntariado
- ☐ Cursos/Estágios
- ☐ Actividades culturais
- ☐ Concursos/Torneios
- ☐ Outras. Quais? \_\_\_\_\_

**P53 - Partilhas essa informação com os teus familiares?**

- ☐ Sim
- ☐ Não

**P54 - Com que frequência é que costumam desenvolver as seguintes actividades com a escola?**  
(1= Nunca; 2=1 ou 2 vezes por ano lectivo; 3= 1 vez por período; 4= 2 vezes ou mais por período)

	Frequência			
Visitas de estudo	1	2	3	4
Campanhas de solidariedade e de voluntariado	1	2	3	4
Actividades culturais	1	2	3	4
Actividades Desportivas	1	2	3	4
Concursos/Torneios	1	2	3	4
Intercâmbios com outras escolas	1	2	3	4

#### **PARTE 6 - Expectativas Escolares e Profissionais**

**P55 - Indica o nível de escolaridade que pretendes concluir:**

- ☐ 9.º ano (via científico-humanística)
- ☐ 12.º ano (via científico-humanística)
- ☐ Licenciatura **(FILTRO: Passar à pergunta 57)**
- ☐ Doutoramento **(FILTRO: Passar à pergunta 57)**
- ☐ 9.º ano (via profissional)
- ☐ 12.º ano (via profissional)
- ☐ Mestrado **(FILTRO: Passar à pergunta 57)**

**P56 - Pensas voltar a estudar mais tarde?**

☐ Não      ☐ Sim      ☐ Ainda não sabes

**P57 - O que pretendes fazer após concluíres esse nível de ensino? (Uma só resposta)**

☐ Trabalhar      ☐ Integrar a vida militar      ☐ Viajar      ☐ Constituir família      ☐ Estagiar

**P58 - Para cada uma das afirmações seguintes, diz se concordas ou discordas utilizando uma escala de 1 a 10, em que 1 significa que “Discordas Totalmente” e 10 que “Concordas Totalmente”.**

“Os atrasos dos alunos e as interrupções das aulas prejudicam as aulas.”
“O mau comportamento dos alunos fora da sala prejudica as aulas.”
“Nesta escola a maioria dos professores ouve realmente o que eu tenho para dizer.”
“A escola é como uma grande família.”
“Os Alunos com mau comportamento normalmente não são castigados.”

**Obrigada pela tua Colaboração**

## ANEXO 6: Nota Metodológica da construção da amostra da população inquirida Universo em Estudo

A listagem do universo, referente ao número de alunos por ciclo do ano lectivo 2009/2010 (Número de Alunos: 36758), foi-nos facultada pelos mediadores do projecto ESCXEL de cada escola/agrupamento.

O universo deste estudo é composto pelos EE de todos os ciclos dos 35 agrupamentos e escolas não agrupadas pertencentes à rede ESCXEL (calculado sobre o número de alunos) e pelos alunos das mesmas escolas a partir do 2º ciclo (N= 23780). É importante notar que os EE a partir do 2º ciclo que responderam ao questionário são os EE/pais dos alunos da amostra.

### Seleção e cálculo da Amostra

Optou-se por construir uma amostra estratificada por ciclo de ensino – em cada estrato, foi utilizado o método da amostragem aleatória com recomposição. Para calcular a dimensão adequada da amostra (n) de uma população finita, utiliza-se a fórmula (f) referente a uma amostra aleatória simples e que garante um nível de confiança  $\lambda$  e um nível de precisão D.

Formula (f)

$$n = \frac{p*(1-p)}{\frac{D^2}{Z^2} + \frac{p*(1-p)}{N}}$$

Resolução:

$$n = \frac{0,25}{\frac{0,05^2}{1,96^2} + \frac{0,25}{36758}}$$

$$n = +/- 381$$

N – Representa o número total do universo (36758)

p – Representa a proporção que pode assumir todos os valores no intervalo [0,1]

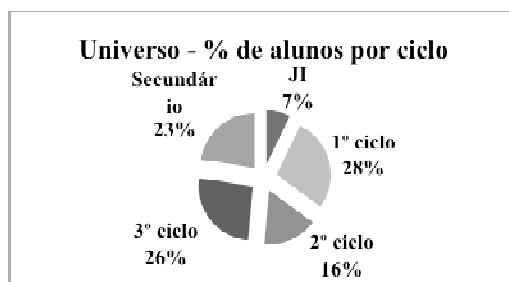
p\*(1-p) – Representa a proporção de uma dada característica no universo, não sendo esse valor conhecido, assume-se a hipótese pessimista, ou seja 0,25

Z – Representa o valor da distribuição total, que para um nível de confiança  $\lambda = 95\%$ , é de 1,96.

D – Representa a margem de erro, ou nível de precisão que neste estudo é de 5%.

De modo a garantir que tenhamos as respostas de 381 EE, optámos por pedir mais 30% do número definido. Ficamos assim com uma amostra composta por 500 indivíduos que são representativos do universo em estudo com uma margem de erro máxima de 5% e um nível de confiança de 95%.

Uma vez que queríamos construir uma amostra estratificada, calculámos no universo a proporção de cada ciclo no total:



De seguida, aplicámos as mesmas percentagens por ciclo na amostra, tal como sugere o seguinte quadro:

	Universo		Amostra	
	N	%	N	%
<b>JI</b>	2627	7	35	7
<b>1º Ciclo</b>	10222	28	140	28
<b>2º Ciclo</b>	5961	16	80	16
<b>3º Ciclo</b>	9520	26	130	26
<b>Secundário</b>	8299	23	115	23
<b>Total</b>	<b>36629</b>	<b>100</b>	<b>500</b>	<b>100</b>

Uma vez definidos o número de EE a reter em cada ciclo na amostra (35 no JI, 140 no 1º ciclo, 80 no 2º ciclo, 130 no 3º ciclo e 115 no Secundário), e existindo uma listagem de todas os alunos presentes no universo e identificados com um número único, foram sorteados um a um até perfazer cada estrato. Cada número sorteado era repostado no grupo original, para garantir que todos possuísem uma igual probabilidade de serem sorteadas em cada momento da tiragem. Sempre que um número já presente na amostra era sorteado, voltava de novo a ser repostado, procedendo-se a um novo sorteio.

No final, ficámos com a seguinte distribuição de EE e alunos por ciclo e escola:

Agrupamento/Escolas	Nº de EE e alunos (a partir 2º ciclo)					
	JI	1.º Ciclo	2.º Ciclo	3.º Ciclo	Secundário	Total
Escola 1	4	3	3			10
Escola 2				4	3	7
Escola 3	0	3	2	4	3	12
Escola 4	1	6	2	7		16
Escola 5	0	1	1	0		2
Escola 6				2	6	8
Escola 7	0	5	3	0		8
Escola 8				3	8	11
Escola 9	0	3	7	6		16
Escola 10	3	7	3	7		20
Escola 11	3	5	1	5	2	16
Escola 12	2	6	0	0		8
Escola 13	2	6	5	3		16
Escola 14				6	10	16

Escola 15	2	2	9	3		16
Escola 16	4	4	6	7		21
Escola 17	1	3	2	1		7
Escola 18					20	20
Escola 19	2	9	2	5		18
Escola 20	0	5	2	3		10
Escola 21	2	3	4	4		13
Escola 22	1	9	6	3		19
Escola 23				8	11	19
Escola 24				9	4	13
Escola 25	0	3	2	2		7
Escola 26	1	11	2	0		14
Escola 27				6	6	12
Escola 28				5	8	13
Escola 29	1	13	4	6	3	27
Escola 30					20	20
Escola 31	2	12	6	3		23
Escola 32	3	7	1	4		15
Escola 33	1	5	4	3		13
Escola 34	0	9	3	4		16
Escola 35				7	11	18
TOTAL	35	140	80	130	115	500

Como em algumas escolas de nosso interesse o número de alunos inquiridos era insuficiente, optámos por proceder a um reforço da amostra, de forma a que essas escolas tivessem no mínimo 15 alunos inquiridos no total mas que se mantivessem as percentagens de ciclos. Acrescentámos os seguintes alunos por ciclo e por escola:

	2º ciclo	3º ciclo	Secundário
Escola 1			
Escola 2			5
Escola 3	2		4
Escola 4	2	3	
Escola 5	6	8	
Escola 6			
Escola 7			
Escola 8		1	3
Escola 9		2	
Escola 10			
Escola 11	2		6

Escola 12	8	7	
Escola 13			1
Escola 14			
Escola 15			
Escola 16			
Escola 17	4	8	
Escola 18			
Escola 19			
Escola 20			
Escola 21			
Escola 22	2	4	
Escola 23			2
Escola 24			
Escola 25	5	4	
Escola 26	3	10	
Escola 27			2
Escola 28			4
Escola 29			6
Escola 30			
Escola 31		6	
Escola 32	2		
Escola 33	2	6	
Escola 34			
Escola 35			4
TOTAL	38	60	37

Dessa forma, ficámos com a seguinte **Amostra Final**:

Agrupamento/Escolas	JI	1.º Ciclo	2.º Ciclo	3.º Ciclo	Secundário	Total EE	Total Alunos
Escola 1	4	3	3	0		10	3
Escola 2				4	8	12	12
Escola 3	0	3	4	4	7	18	15
Escola 4	1	6	4	11		22	15
Escola 5	0	1	7	8		16	15
Escola 6				2	6	8	8
Escola 7	0	5	3	0		8	3
Escola 8				4	11	15	15
Escola 9	0	3	7	8		18	15
Escola 10	3	7	3	7		20	10
Escola 11	3	5	3	5	8	24	16
Escola 12	2	6	8	7		23	15



Escola 13	2	6	5	3		16	8
Escola 14				6	11	17	17
Escola 15	2	2	9	3		16	12
Escola 16	4	4	6	7		21	13
Escola 17	1	3	6	9		19	15
Escola 18					20	20	20
Escola 19	2	9	2	5		18	7
Escola 20	0	5	2	3		10	5
Escola 21	2	3	4	4		13	8
Escola 22	1	9	8	7		25	15
Escola 23				8	13	21	21
Escola 24				9	4	13	13
Escola 25	0	3	7	6		16	13
Escola 26	1	11	5	10		27	15
Escola 27				6	8	14	14
Escola 28				5	12	17	17
Escola 29	1	13	4	6	9	33	19
Escola 30					20	20	20
Escola 31	2	12	6	9		29	15
Escola 32	3	7	3	4		17	7
Escola 33	1	5	6	9		21	15
Escola 34	0	9	3	4		16	7
Escola 35				7	15	22	22
TOTAL	35	140	118	190	152	635	460

A Amostra com a qual trabalhamos neste estudo inclui apenas os alunos do 2.º e do 3.º ciclo de escolaridade, dessa forma trabalhamos com os seguintes números da **Amostra Final de Estudo**:

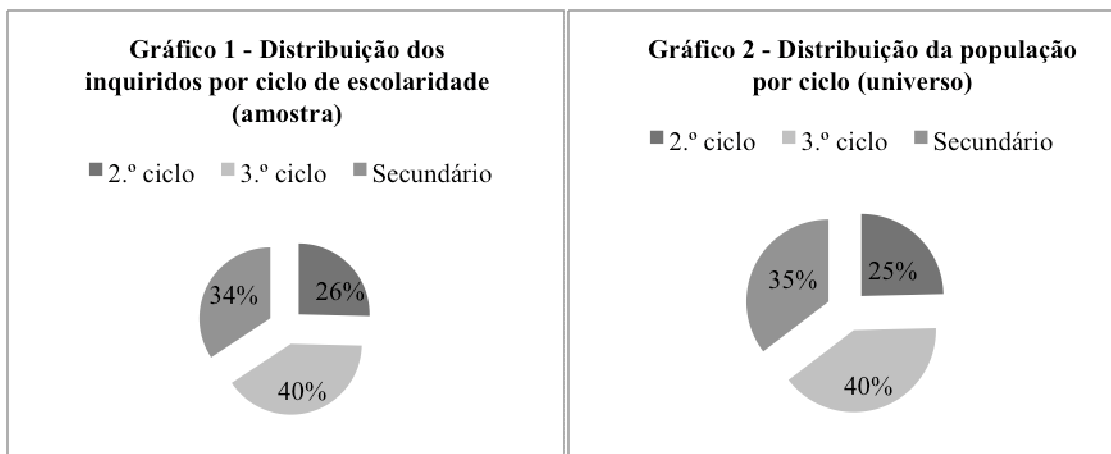
Agrupamento/Escolas	2.º Ciclo	3.º Ciclo	Total Alunos <sup>33</sup>
Escola 1	3	0	3
Escola 2		4	4
Escola 3	4	4	8
Escola 4	4	11	15

<sup>33</sup> As escolas que nesta tabela surgem com “0” alunos, são as duas que referimos que têm apenas o Ensino Secundário pelo que não entram na nossa Amostra Final de Estudo.

Escola 5	7	8	15
Escola 6		2	2
Escola 7	3	0	3
Escola 8		4	4
Escola 9	7	8	15
Escola 10	3	7	10
Escola 11	3	5	8
Escola 12	8	7	15
Escola 13	5	3	8
Escola 14		6	6
Escola 15	9	3	12
Escola 16	6	7	13
Escola 17	6	9	15
Escola 18			0
Escola 19	2	5	7
Escola 20	2	3	5
Escola 21	4	4	8
Escola 22	8	7	15
Escola 23		8	8
Escola 24		9	9
Escola 25	7	6	13
Escola 26	5	10	15
Escola 27		6	6
Escola 28		5	5
Escola 29	4	6	10
Escola 30			0
Escola 31	6	9	15
Escola 32	3	4	7
Escola 33	6	9	15
Escola 34	3	4	7
Escola 35		7	7
TOTAL	118	190	308

## ANEXO 7: Comparação entre Universo e Amostra

Nos Gráficos seguintes, verificamos que as percentagens por ciclos de escolaridade da amostra dos alunos inquiridos são praticamente idênticas às percentagens do respectivo universo.



A grande fatia de alunos (40%) pertence ao 3.º ciclo. A sua percentagem mais elevada em relação ao 2.º ciclo poderá ter a ver com o facto de neste estarem incluídos apenas 2 anos de escolaridade (5.º e 6.º), contra os três anos do 3.º ciclo (7.º, 8.º e 9.º). No secundário estão inscritos 34% dos alunos inquiridos.

Podemos afirmar que relativamente aos ciclos que iremos trabalhar – 2.º e 3.º - as percentagens da amostra são muito idênticas às do universo.

## ANEXO 8 – Testes do Qui-Quadrado aplicados aos cruzamentos de variáveis

### Cruzamento entre Capital cultural e Organização escolar:

#### 1 - P23 (loais de estudo em casa) e Tipo de escola

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	4,525 <sup>a</sup>	4	<b>,340</b>
Likelihood Ratio	4,586	4	,333
Linear-by-Linear Association	,430	1	,512
N of Valid Cases	266		

a. 6 cells (60,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,81.

#### 2 - P24a (Que recursos existem em casa dos alunos) e Tipo de escola

##### - Livros/Enciclopédias

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,843 <sup>a</sup>	1	<b>,358</b>
Continuity Correction <sup>b</sup>	,366	1	,545
Likelihood Ratio	,884	1	,347
Fisher's Exact Test			
Linear-by-Linear Association	,840	1	,359

N of Valid Cases	271		
------------------	-----	--	--

a. 1 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,46.

b. Computed only for a 2x2 table

##### - Dicionários

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,843 <sup>a</sup>	1	<b>,358</b>
Continuity Correction <sup>b</sup>	,366	1	,545
Likelihood Ratio	,884	1	,347
Fisher's Exact Test			
Linear-by-Linear Association	,840	1	,359
N of Valid Cases	271		

##### - Computador

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,001 <sup>a</sup>	1	<b>,973</b>
Continuity Correction <sup>b</sup>	,000	1	1,000
Likelihood Ratio	,001	1	,973
Fisher's Exact Test			
Linear-by-Linear Association	,001	1	,973
N of Valid Cases	270		

**- Internet**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	1,734 <sup>a</sup>	1	<b>,188</b>
Continuity Correction <sup>b</sup>	1,142	1	,285
Likelihood Ratio	1,699	1	,192
Fisher's Exact Test			
Linear-by-Linear Association	1,727	1	,189
N of Valid Cases	267		

**- Calculadora**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,269 <sup>a</sup>	1	,604
Continuity Correction <sup>b</sup>	,048	1	,827
Likelihood Ratio	,275	1	,600
Fisher's Exact Test			
Linear-by-Linear Association	,268	1	,605
N of Valid Cases	269		

**-TV/Documentários/Video/DVD**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,206 <sup>a</sup>	1	,650

Continuity Correction <sup>b</sup>	,039	1	,843
Likelihood Ratio	,209	1	,648
Fisher's Exact Test			
Linear-by-Linear Association	,205	1	,651
N of Valid Cases	269		

**- Jogos Pedagógicos**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	1,119 <sup>a</sup>	1	,290
Continuity Correction <sup>b</sup>	,857	1	,355
Likelihood Ratio	1,128	1	,288
Fisher's Exact Test			
Linear-by-Linear Association	1,115	1	,291
N of Valid Cases	267		

**3- P24b (Frequência da utilização de cada recurso) e Tipo de Escola**

**- Livros/Enciclopédias**

**Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	3,314 <sup>a</sup>	3	<b>,346</b>
Likelihood Ratio	3,333	3	,343

Linear-by-Linear Association	,246	1	,620
N of Valid Cases	265		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 10,00.

#### - Dicionários

##### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,686 <sup>a</sup>	3	,876
Likelihood Ratio	,678	3	,878
Linear-by-Linear Association	,235	1	,628
N of Valid Cases	266		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 6,56.

#### - Computador

##### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	6,036 <sup>a</sup>	3	,110
Likelihood Ratio	5,950	3	,114
Linear-by-Linear Association	3,816	1	,051
N of Valid Cases	271		

a. 2 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,89.

#### - Internet

##### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	2,936 <sup>a</sup>	3	,402
Likelihood Ratio	2,894	3	,408
Linear-by-Linear Association	1,192	1	,275
N of Valid Cases	261		

a. 1 cells (12,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,51.

#### - Calculadora

##### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	2,773 <sup>a</sup>	3	,428
Likelihood Ratio	2,792	3	,425
Linear-by-Linear Association	,704	1	,401
N of Valid Cases	261		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 7,38.

#### - TV/Documentários/Video/DVD

##### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	4,245 <sup>a</sup>	3	,236

Likelihood Ratio	4,383	3	,223
Linear-by-Linear Association	3,914	1	,048
N of Valid Cases	261		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 8,20.

#### - Jogos Pedagógicos

##### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	6,257 <sup>a</sup>	3	,100
Likelihood Ratio	6,363	3	,095
Linear-by-Linear Association	1,450	1	,229
N of Valid Cases	221		

a. 1 cells (12,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 5,00.

#### Cruzamento entre Capital cultural e Desempenho escolar:

##### 1 - P23 (locais de estudo em casa) e Resultados de Língua Portuguesa

##### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	20,438 <sup>a</sup>	12	,059
Likelihood Ratio	22,372	12	,034
Linear-by-Linear Association	6,157	1	,013
N of Valid Cases	234		

##### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	20,438 <sup>a</sup>	12	,059
Likelihood Ratio	22,372	12	,034
Linear-by-Linear Association	6,157	1	,013
N of Valid Cases	234		

a. 14 cells (70,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,10.

##### 2 - P24a (Que recursos existem em casa dos alunos) e Resultados de Língua Portuguesa

#### - Livros/Enciclopédias

##### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	5,864 <sup>a</sup>	3	,118
Likelihood Ratio	6,801	3	,079
Linear-by-Linear Association	4,488	1	,034
N of Valid Cases	240		

a. 2 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,81.

#### - Dicionários

##### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
--	-------	----	-----------------------

Pearson Chi-Square	3,686 <sup>a</sup>	3	,297
Likelihood Ratio	3,847	3	,278
Linear-by-Linear Association	1,211	1	,271
N of Valid Cases	240		

a. 4 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,38.

#### - Computador

##### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	6,605 <sup>a</sup>	3	,086
Likelihood Ratio	5,803	3	,122
Linear-by-Linear Association	4,884	1	,027
N of Valid Cases	240		

a. 4 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,16.

#### - Internet

##### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	9,887 <sup>a</sup>	3	,020
Likelihood Ratio	10,940	3	,012
Linear-by-Linear Association	8,993	1	,003
N of Valid Cases	237		

##### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	9,887 <sup>a</sup>	3	,020
Likelihood Ratio	10,940	3	,012
Linear-by-Linear Association	8,993	1	,003
N of Valid Cases	237		

a. 2 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,88.

#### - Calculadora

##### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,730 <sup>a</sup>	3	,866
Likelihood Ratio	1,206	3	,752
Linear-by-Linear Association	,124	1	,724
N of Valid Cases	238		

a. 4 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,49.

#### - TV/Documentários/Video/DVD

##### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	3,095 <sup>a</sup>	3	,377



Likelihood Ratio	2,795	3	,424
Linear-by-Linear Association	2,382	1	,123
N of Valid Cases	238		

a. 2 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,87.

#### - Jogos Pedagógicos

##### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	3,259 <sup>a</sup>	3	,353
Likelihood Ratio	3,013	3	,390
Linear-by-Linear Association	,820	1	,365
N of Valid Cases	236		

a. 1 cells (12,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,08.

#### 3- P24b (Frequência da utilização de cada recurso) e Resultados de Língua Portuguesa

##### - Livros/Enciclopédias

##### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	4,569 <sup>a</sup>	9	,870
Likelihood Ratio	4,455	9	,879
Linear-by-Linear Association	,471	1	,493
N of Valid Cases	236		

##### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	4,569 <sup>a</sup>	9	,870
Likelihood Ratio	4,455	9	,879
Linear-by-Linear Association	,471	1	,493
N of Valid Cases	236		

a. 5 cells (31,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,92.

##### - Dicionários

##### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	8,941 <sup>a</sup>	9	,443
Likelihood Ratio	11,513	9	,242
Linear-by-Linear Association	,488	1	,485
N of Valid Cases	237		

a. 6 cells (37,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,61.

##### - Computador

##### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	9,388 <sup>a</sup>	9	,402

Likelihood Ratio	9,663	9	,378
Linear-by-Linear Association	1,347	1	,246
N of Valid Cases	242		

a. 8 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,27.

#### - Internet

##### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	7,532 <sup>a</sup>	9	,582
Likelihood Ratio	10,678	9	,298
Linear-by-Linear Association	1,115	1	,291
N of Valid Cases	232		

a. 8 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,47.

#### - Calculadora

##### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	10,739 <sup>a</sup>	9	,294
Likelihood Ratio	13,269	9	,151
Linear-by-Linear Association	,833	1	,361
N of Valid Cases	232		

a. 5 cells (31,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,72.

#### - TV/Documentários/Video/DVD

##### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	5,720 <sup>a</sup>	9	,768
Likelihood Ratio	5,757	9	,764
Linear-by-Linear Association	,000	1	,992
N of Valid Cases	232		

a. 6 cells (37,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,76.

#### - Jogos Pedagógicos

##### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	5,385 <sup>a</sup>	9	,800
Likelihood Ratio	5,612	9	,778
Linear-by-Linear Association	,455	1	,500
N of Valid Cases	199		

a. 8 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,66.

#### 4 – P23 (loais de estudo em casa) e Resultados de Matemática

##### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	12,095 <sup>a</sup>	9	<b>,208</b>
Likelihood Ratio	12,618	9	,181
Linear-by-Linear Association	6,732	1	,009
N of Valid Cases	182		

a. 7 cells (43,8%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,07.

#### 5- P24a (Que recursos existem em casa dos alunos) e Resultados de Matemática

##### - Livros/Enciclopédias

##### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	3,451 <sup>a</sup>	3	<b>,327</b>
Likelihood Ratio	3,446	3	,328
Linear-by-Linear Association	1,050	1	,305
N of Valid Cases	240		

a. 2 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,33.

##### - Dicionários

##### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,634 <sup>a</sup>	3	<b>,889</b>

Likelihood Ratio	,630	3	,890
Linear-by-Linear Association	,507	1	,476
N of Valid Cases	240		

a. 4 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,67.

##### - Computador

##### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	4,327 <sup>a</sup>	3	<b>,228</b>
Likelihood Ratio	5,367	3	,147
Linear-by-Linear Association	1,401	1	,237
N of Valid Cases	240		

a. 4 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,25.

##### - Internet

##### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	7,026 <sup>a</sup>	3	<b>,071</b>
Likelihood Ratio	7,497	3	,058
Linear-by-Linear Association	4,915	1	,027
N of Valid Cases	237		

a. 2 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,35.

**- Calculadora**

**Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	1,889 <sup>a</sup>	3	,596
Likelihood Ratio	2,633	3	,452
Linear-by-Linear Association	,078	1	,781
N of Valid Cases	238		

a. 4 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,76.

**- TV/Documentários/Video/DVD**

**Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	2,232 <sup>a</sup>	3	,526
Likelihood Ratio	2,453	3	,484
Linear-by-Linear Association	1,052	1	,305
N of Valid Cases	238		

a. 2 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,34.

**- Jogos Pedagógicos**

**Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)

Pearson Chi-Square	2,611 <sup>a</sup>	3	,456
Likelihood Ratio	2,757	3	,431
Linear-by-Linear Association	,909	1	,340
N of Valid Cases	236		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 6,36.

**6- P24b (Frequência da utilização de cada recurso) e Resultados de Matemática**

**- Livros/Enciclopédias**

**Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	5,618 <sup>a</sup>	9	,777
Likelihood Ratio	6,018	9	,738
Linear-by-Linear Association	,899	1	,343
N of Valid Cases	235		

a. 3 cells (18,8%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,46.

**- Dicionários**

**Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	4,253 <sup>a</sup>	9	,894
Likelihood Ratio	4,786	9	,853
Linear-by-Linear Association	2,089	1	,148

N of Valid Cases	236		
------------------	-----	--	--

a. 5 cells (31,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,97.

#### - Computador

##### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	5,652 <sup>a</sup>	9	,774
Likelihood Ratio	7,354	9	,600
Linear-by-Linear Association	,185	1	,667
N of Valid Cases	241		

a. 7 cells (43,8%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,41.

#### - Internet

##### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	7,426 <sup>a</sup>	9	,593
Likelihood Ratio	8,054	9	,529
Linear-by-Linear Association	,487	1	,485
N of Valid Cases	231		

a. 8 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,70.

#### - Calculadora

##### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	9,745 <sup>a</sup>	9	,372
Likelihood Ratio	9,241	9	,415
Linear-by-Linear Association	2,154	1	,142
N of Valid Cases	231		

a. 4 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,15.

#### - TV/Documentários/Video/DVD

##### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	10,321 <sup>a</sup>	9	,325
Likelihood Ratio	11,010	9	,275
Linear-by-Linear Association	,556	1	,456
N of Valid Cases	231		

a. 3 cells (18,8%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,32.

#### - Jogos Pedagógicos

##### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	4,516 <sup>a</sup>	9	,874
Likelihood Ratio	4,391	9	,884

Linear-by-Linear Association	1,802	1	,179
N of Valid Cases	198		

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	4,516 <sup>a</sup>	9	,874
Likelihood Ratio	4,391	9	,884
Linear-by-Linear Association	1,802	1	,179
N of Valid Cases	198		

a. 5 cells (31,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,97.

### Cruzamento entre Capital humano e Organização escolar: Expectativas dos alunos

#### 1- P55 (Nível de escolaridade pretendido) e Tipo de escola

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	2,753 <sup>a</sup>	7	,907
Likelihood Ratio	2,929	7	,891
Linear-by-Linear Association	,135	1	,714
N of Valid Cases	275		

a. 6 cells (37,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,81.

#### 2- P56 (Planos para estudar mais tarde) e Tipo de escola

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	3,804 <sup>a</sup>	4	,433
Likelihood Ratio	3,824	4	,430
Linear-by-Linear Association	,357	1	,550
N of Valid Cases	275		

a. 1 cells (10,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,67.

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	4,516 <sup>a</sup>	9	,874
Likelihood Ratio	4,391	9	,884
Linear-by-Linear Association	1,802	1	,179
N of Valid Cases	198		

#### 3- P57 (Planos para depois dos estudos) e Tipo de escola

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	1,853 <sup>a</sup>	5	,869
Likelihood Ratio	2,202	5	,821
Linear-by-Linear Association	1,448	1	,229
N of Valid Cases	275		

a. 6 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,41.

### Expectativas dos Pais

#### 1- P39 (Nível de escolaridade pretendido pelo EE) e Tipo de escola

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
--	-------	----	-----------------------

Pearson Chi-Square	4,245 <sup>a</sup>	5	,515
Likelihood Ratio	5,310	5	,379
Linear-by-Linear Association	2,965	1	,085
N of Valid Cases	275		

a. 6 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,41.

## 2- P40 (Profissão desejada por EE) e Tipo de escola

### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	1,591 <sup>a</sup>	2	,451
Likelihood Ratio	2,308	2	,315
Linear-by-Linear Association	1,320	1	,251
N of Valid Cases	275		

a. 2 cells (33,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,81.

## 3- P41 (Motivos do EE para nível de escolaridade pretendido) e Tipo de escola

### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	8,642 <sup>a</sup>	7	,279
Likelihood Ratio	11,110	7	,134
Linear-by-Linear Association	4,701	1	,030
N of Valid Cases	275		

### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	8,642 <sup>a</sup>	7	,279
Likelihood Ratio	11,110	7	,134
Linear-by-Linear Association	4,701	1	,030
N of Valid Cases	275		

a. 5 cells (31,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,85.

## Cruzamento entre Capital humano e Desempenho escolar:

### Expectativas dos Alunos

## 1- P55 (Nível de escolaridade pretendido) e Resultados de Língua Portuguesa

### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	49,898 <sup>a</sup>	21	,000
Likelihood Ratio	49,088	21	,000
Linear-by-Linear Association	,056	1	,814
N of Valid Cases	243		

a. 21 cells (65,6%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,11.

## 2- P56 (Planos para estudar mais tarde) e Resultados de Língua Portuguesa

### Chi-Square Tests



	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	32,229 <sup>a</sup>	12	,001
Likelihood Ratio	31,778	12	,001
Linear-by-Linear Association	20,946	1	,000
N of Valid Cases	243		

a. 10 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,32.

### 3- P57 (Planos para depois dos estudos) e Resultados de Língua Portuguesa

#### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	18,024 <sup>a</sup>	15	,261
Likelihood Ratio	15,349	15	,427
Linear-by-Linear Association	1,245	1	,264
N of Valid Cases	243		

a. 17 cells (70,8%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,05.

### 4- P55 (Nível de escolaridade pretendido) e Resultados de Matemática

#### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	54,974 <sup>a</sup>	21	,000
Likelihood Ratio	55,743	21	,000

Linear-by-Linear Association	,000	1	,992
N of Valid Cases	243		

a. 17 cells (53,1%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,16.

### 5- P56 (Planos para estudar mais tarde) e Resultados de Matemática

#### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	41,809 <sup>a</sup>	12	,000
Likelihood Ratio	44,964	12	,000
Linear-by-Linear Association	27,265	1	,000
N of Valid Cases	243		

a. 9 cells (45,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,49.

### 6- P57 (Planos para depois dos estudos) e Resultados de Matemática

#### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	18,094 <sup>a</sup>	15	,258
Likelihood Ratio	19,842	15	,178
Linear-by-Linear Association	,887	1	,346
N of Valid Cases	243		

a. 18 cells (75,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,08.

## Expectativas dos Pais

### 1- P39 (Nível de escolaridade pretendido pelo EE) e Resultados de Língua Portuguesa

#### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	23,452 <sup>a</sup>	15	<b>,075</b>
Likelihood Ratio	22,787	15	,089
Linear-by-Linear Association	,040	1	,841
N of Valid Cases	243		

a. 17 cells (70,8%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,05.

### 2- P40 (Profissão desejada por EE) e Resultados de Língua Portuguesa

#### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	8,680 <sup>a</sup>	6	<b>,192</b>
Likelihood Ratio	5,004	6	,543
Linear-by-Linear Association	4,513	1	,034
N of Valid Cases	243		

a. 6 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,11.

### 3- P41 (Motivos do EE para nível de escolaridade pretendido) e Resultados de Língua Portuguesa

#### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	28,375 <sup>a</sup>	21	<b>,130</b>
Likelihood Ratio	29,397	21	,105
Linear-by-Linear Association	,796	1	,372
N of Valid Cases	243		

a. 21 cells (65,6%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,37.

### 4- P39 (Nível de escolaridade pretendido pelo EE) e Resultados de Matemática

#### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	30,830 <sup>a</sup>	15	<b>,009</b>
Likelihood Ratio	34,347	15	,003
Linear-by-Linear Association	,051	1	,821
N of Valid Cases	243		

a. 17 cells (70,8%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,08.

### 5- P40 (Profissão desejada por EE) e Resultados de Matemática

#### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	20,895 <sup>a</sup>	6	<b>,002</b>
Likelihood Ratio	20,355	6	,002

Linear-by-Linear Association	3,362	1	,067
N of Valid Cases	243		

a. 4 cells (33,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,16.

#### 6- P41 (Motivos do EE para nível de escolaridade pretendido) e Resultados de Matemática

##### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	20,276 <sup>a</sup>	21	,504
Likelihood Ratio	21,540	21	,426
Linear-by-Linear Association	,975	1	,323
N of Valid Cases	243		

a. 18 cells (56,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,58.

#### Cruzamento entre Capital social e Organização escolar:

#### Relação entre alunos

#### 1- P42 (Melhores amigos na mesma escola) e Tipo de escola

##### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	2,461 <sup>a</sup>	5	,782
Likelihood Ratio	2,473	5	,781
Linear-by-Linear Association	,071	1	,790
N of Valid Cases	273		

##### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	2,461 <sup>a</sup>	5	,782
Likelihood Ratio	2,473	5	,781
Linear-by-Linear Association	,071	1	,790
N of Valid Cases	273		

a. 2 cells (16,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,85.

#### 2- P43 (Amigos que reprovaram) e Tipo de escola

##### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	2,795 <sup>a</sup>	5	,732
Likelihood Ratio	2,788	5	,733
Linear-by-Linear Association	,158	1	,691
N of Valid Cases	272		

a. 4 cells (33,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,82.

#### 3- P44 (Amigos que desistiram de estudar) e Tipo de escola

##### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	5,806 <sup>a</sup>	4	,214

Likelihood Ratio	7,538	4	,110
Linear-by-Linear Association	1,064	1	,302
N of Valid Cases	274		

a. 8 cells (80,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,41.

#### 4-P45 (Regularidade das actividades com amigos) e Tipo de escola

##### -Fazer trabalhos da escola

##### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	1,767 <sup>a</sup>	6	,940
Likelihood Ratio	2,483	6	,870
Linear-by-Linear Association	1,131	1	,287
N of Valid Cases	275		

a. 2 cells (14,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,81.

##### -Estudar

##### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	3,027 <sup>a</sup>	6	,805
Likelihood Ratio	3,748	6	,711
Linear-by-Linear Association	1,484	1	,223
N of Valid Cases	275		

##### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	3,027 <sup>a</sup>	6	,805
Likelihood Ratio	3,748	6	,711
Linear-by-Linear Association	1,484	1	,223
N of Valid Cases	275		

a. 2 cells (14,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,81.

##### -Conversar

##### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	4,999 <sup>a</sup>	6	,544
Likelihood Ratio	5,797	6	,446
Linear-by-Linear Association	,449	1	,503
N of Valid Cases	275		

a. 5 cells (35,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,41.

##### -Fazer Desporto

##### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	5,257 <sup>a</sup>	6	,511

Likelihood Ratio	5,991	6	,424
Linear-by-Linear Association	,858	1	,354
N of Valid Cases	275		

a. 2 cells (14,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,81.

#### -Festas

##### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	3,348 <sup>a</sup>	6	,764
Likelihood Ratio	4,409	6	,622
Linear-by-Linear Association	2,138	1	,144
N of Valid Cases	274		

a. 2 cells (14,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,22.

#### -Actividades culturais

##### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	4,245 <sup>a</sup>	6	,644
Likelihood Ratio	4,579	6	,599
Linear-by-Linear Association	,407	1	,523
N of Valid Cases	275		

a. 2 cells (14,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,41.

#### - Passear

##### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	3,289 <sup>a</sup>	6	,772
Likelihood Ratio	3,774	6	,707
Linear-by-Linear Association	,581	1	,446
N of Valid Cases	275		

a. 2 cells (14,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,41.

#### -Saídas Nocturnas

##### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	1,775 <sup>a</sup>	6	,939
Likelihood Ratio	2,490	6	,870
Linear-by-Linear Association	1,050	1	,306
N of Valid Cases	275		

a. 2 cells (14,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,81.

#### -Frequentar casa de amigos

##### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
--	-------	----	-----------------------

Pearson Chi-Square	8,228 <sup>a</sup>	6	,222
Likelihood Ratio	8,937	6	,177
Linear-by-Linear Association	1,792	1	,181
N of Valid Cases	275		

a. 2 cells (14,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,81.

#### 5- P46 (Opinião dos amigos sobre a escola) e Tipo de escola

##### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	3,061 <sup>a</sup>	3	,382
Likelihood Ratio	4,122	3	,249
Linear-by-Linear Association	,921	1	,337
N of Valid Cases	275		

a. 4 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,22.

### Relações entre Pais e Alunos

#### 1- P25 (Assuntos debatidos com EE) e Tipo de escola

##### -Actividades da sala de aula

##### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	2,156 <sup>a</sup>	6	,905
Likelihood Ratio	2,552	6	,863

Linear-by-Linear Association	,352	1	,553
N of Valid Cases	275		

a. 3 cells (21,4%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,41.

##### -Funcionamento das aulas

##### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	1,243 <sup>a</sup>	6	,975
Likelihood Ratio	1,600	6	,953
Linear-by-Linear Association	,789	1	,374
N of Valid Cases	275		

a. 2 cells (14,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,41.

##### -Como correu o dia

##### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	5,223 <sup>a</sup>	5	,389
Likelihood Ratio	5,395	5	,370
Linear-by-Linear Association	,347	1	,556
N of Valid Cases	275		

a. 5 cells (41,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,85.

**-Classificações****Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	5,062 <sup>a</sup>	6	,536
Likelihood Ratio	5,539	6	,477
Linear-by-Linear Association	,566	1	,452
N of Valid Cases	275		

a. 6 cells (42,9%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,41.

**-Trabalhos****Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	6,435 <sup>a</sup>	6	,376
Likelihood Ratio	8,233	6	,221
Linear-by-Linear Association	,650	1	,420
N of Valid Cases	275		

a. 6 cells (42,9%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,41.

**-Professores****Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)

Pearson Chi-Square	3,289 <sup>a</sup>	6	,772
Likelihood Ratio	4,007	6	,676
Linear-by-Linear Association	1,349	1	,245
N of Valid Cases	275		

a. 3 cells (21,4%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,81.

**-Colegas****Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	5,601 <sup>a</sup>	6	,469
Likelihood Ratio	5,560	6	,474
Linear-by-Linear Association	,580	1	,446
N of Valid Cases	275		

a. 3 cells (21,4%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,63.

**-AEC****Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	12,193 <sup>a</sup>	6	,058
Likelihood Ratio	12,810	6	,046
Linear-by-Linear Association	,607	1	,436
N of Valid Cases	275		

#### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	12,193 <sup>a</sup>	6	,058
Likelihood Ratio	12,810	6	,046
Linear-by-Linear Association	,607	1	,436
N of Valid Cases	275		

a. 2 cells (14,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,04.

#### -Projectos prosseguimento estudos

#### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	4,291 <sup>a</sup>	6	,637
Likelihood Ratio	5,053	6	,537
Linear-by-Linear Association	,818	1	,366
N of Valid Cases	275		

a. 2 cells (14,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,81.

#### -Disciplinas e seus conteúdos

#### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	7,031 <sup>a</sup>	6	,318

Likelihood Ratio	7,967	6	,241
Linear-by-Linear Association	1,037	1	,308
N of Valid Cases	275		

a. 3 cells (21,4%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,81.

#### 2- P27 (Ajuda para fazer TPC) e Tipo de Escola

#### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	4,799 <sup>a</sup>	3	,187
Likelihood Ratio	5,462	3	,141
Linear-by-Linear Association	,515	1	,473
N of Valid Cases	275		

a. 4 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,41.

#### 3- P28 (Situações em que ajuda nos TPC) e Tipo de escola

#### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	3,282 <sup>a</sup>	6	,773
Likelihood Ratio	3,251	6	,777
Linear-by-Linear Association	2,819	1	,093
N of Valid Cases	275		

a. 4 cells (28,6%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,85.



#### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	7,179 <sup>a</sup>	6	,305
Likelihood Ratio	7,989	6	,239
Linear-by-Linear Association	1,653	1	,199
N of Valid Cases	275		

a. 4 cells (28,6%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,41.

#### 4- P29 (Como/Frequência da ajuda) e Tipo de escola

##### -Estudar/Fazer TPC dia-a-dia

#### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	7,069 <sup>a</sup>	6	,315
Likelihood Ratio	7,466	6	,280
Linear-by-Linear Association	,833	1	,361
N of Valid Cases	224		

a. 4 cells (28,6%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,38.

##### -Jogos/Actividades lúdicas

#### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	2,159 <sup>a</sup>	6	,905
Likelihood Ratio	2,497	6	,869
Linear-by-Linear Association	1,091	1	,296
N of Valid Cases	224		

a. 2 cells (14,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,38.

##### -Utilizar enciclopédias, dicionários, internet ...

#### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	6,464 <sup>a</sup>	6	,373
Likelihood Ratio	6,817	6	,338
Linear-by-Linear Association	1,088	1	,297
N of Valid Cases	224		

a. 3 cells (21,4%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,38.

##### -Ensinar como se estuda

#### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,884 <sup>a</sup>	6	,990
Likelihood Ratio	1,229	6	,975

Linear-by-Linear Association	,561	1	,454
N of Valid Cases	224		

a. 2 cells (14,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,38.

#### -Revisões antes dos testes

##### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	14,123 <sup>a</sup>	6	,028
Likelihood Ratio	18,250	6	,006
Linear-by-Linear Association	,098	1	,755
N of Valid Cases	224		

a. 7 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,38.

#### -Sugerir trabalho extra

##### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	10,060 <sup>a</sup>	6	,122
Likelihood Ratio	10,506	6	,105
Linear-by-Linear Association	,386	1	,534
N of Valid Cases	224		

a. 2 cells (14,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,77.

#### -Tirar dúvidas

##### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	2,163 <sup>a</sup>	6	,904
Likelihood Ratio	2,493	6	,869
Linear-by-Linear Association	,642	1	,423
N of Valid Cases	224		

a. 7 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,38.

#### -Indicar quem/onde pode tirar dúvidas

##### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	1,353 <sup>a</sup>	5	,929
Likelihood Ratio	1,362	5	,928
Linear-by-Linear Association	,273	1	,601
N of Valid Cases	224		

a. 1 cells (8,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,46.

#### 5- P32 (Controlo do dia-a-dia) e Tipo de escola

#### -Horas de chegar a casa

##### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
--	-------	----	-----------------------

Pearson Chi-Square	6,575 <sup>a</sup>	6	,362
Likelihood Ratio	6,483	6	,371
Linear-by-Linear Association	,746	1	,388
N of Valid Cases	275		

a. 4 cells (28,6%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,22.

#### -Horas de dormir

##### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	2,458 <sup>a</sup>	6	,873
Likelihood Ratio	2,416	6	,878
Linear-by-Linear Association	,623	1	,430
N of Valid Cases	275		

a. 3 cells (21,4%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,22.

#### -Saídas com amigos

##### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	10,361 <sup>a</sup>	6	,110
Likelihood Ratio	10,491	6	,105
Linear-by-Linear Association	,794	1	,373
N of Valid Cases	275		

##### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	10,361 <sup>a</sup>	6	,110
Likelihood Ratio	10,491	6	,105
Linear-by-Linear Association	,794	1	,373
N of Valid Cases	275		

a. 2 cells (14,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,63.

#### -Quem são amigos

##### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	6,349 <sup>a</sup>	6	,385
Likelihood Ratio	6,335	6	,387
Linear-by-Linear Association	,041	1	,840
N of Valid Cases	275		

a. 2 cells (14,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,04.

#### 6- P33 (Controlo dos estudos) e Tipo de escola

##### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	3,298 <sup>a</sup>	3	,348

Likelihood Ratio	3,405	3	,333
Linear-by-Linear Association	,016	1	,900
N of Valid Cases	275		

a. 2 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,85.

## 7- P34 (Frequência do controlo da vida escolar) e tipo de escola

### -Estudo e TPC

#### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	4,222 <sup>a</sup>	5	,518
Likelihood Ratio	4,193	5	,522
Linear-by-Linear Association	,000	1	,990
N of Valid Cases	275		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 6,52.

### -Dados de testes

#### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	7,813 <sup>a</sup>	5	,167
Likelihood Ratio	7,792	5	,168
Linear-by-Linear Association	,670	1	,413
N of Valid Cases	273		

#### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	7,813 <sup>a</sup>	5	,167
Likelihood Ratio	7,792	5	,168
Linear-by-Linear Association	,670	1	,413
N of Valid Cases	273		

a. 1 cells (8,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,07.

### -Regras de estudo

#### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	10,231 <sup>a</sup>	5	,069
Likelihood Ratio	10,236	5	,069
Linear-by-Linear Association	,025	1	,874
N of Valid Cases	273		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 8,62.

### -Caderneta escolar

#### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	6,954 <sup>a</sup>	5	,224

Likelihood Ratio	7,026	5	,219
Linear-by-Linear Association	2,417	1	,120
N of Valid Cases	274		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 8,99.

#### -Acordos ou pactos

##### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	5,985 <sup>a</sup>	5	,308
Likelihood Ratio	6,021	5	,304
Linear-by-Linear Association	2,144	1	,143
N of Valid Cases	273		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 9,44.

#### 8- P37 (Entrega da informação DT-EE) e tipo de escola

##### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	2,964 <sup>a</sup>	2	,227
Likelihood Ratio	3,440	2	,179
Linear-by-Linear Association	,574	1	,449
N of Valid Cases	275		

a. 2 cells (33,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,41.

#### 9- P38 (Motivos para não entregar informação) e tipo de escola

##### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	2,185 <sup>a</sup>	1	,139
Continuity Correction <sup>b</sup>	,892	1	,345
Likelihood Ratio	3,466	1	,063
Fisher's Exact Test			
Linear-by-Linear Association	2,168	1	,141
N of Valid Cases	130		

a. 2 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,38.

b. Computed only for a 2x2 table

#### Relação entre Professores/Escola e Alunos

#### 1- P47 (Conversas com DT) e Tipo de escola

#### -Dúvidas/esclarecimento

##### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	4,451 <sup>a</sup>	5	,486
Likelihood Ratio	4,595	5	,467
Linear-by-Linear Association	,021	1	,884

N of Valid Cases	272		
------------------	-----	--	--

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 9,79.

#### -Recados do EE

##### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	3,964 <sup>a</sup>	5	,555
Likelihood Ratio	4,080	5	,538
Linear-by-Linear Association	,017	1	,897
N of Valid Cases	273		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 9,76.

#### -Problemas pessoais

##### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	2,282 <sup>a</sup>	5	,809
Likelihood Ratio	2,271	5	,810
Linear-by-Linear Association	,228	1	,633
N of Valid Cases	273		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 8,06.

#### -Problemas com outros colegas

##### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	8,789 <sup>a</sup>	5	,118
Likelihood Ratio	8,847	5	,115
Linear-by-Linear Association	,048	1	,826
N of Valid Cases	272		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 11,32.

#### -Problemas com outros professores

#### -Combinar actividades fora da escola

##### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	17,737 <sup>a</sup>	5	,003
Likelihood Ratio	18,043	5	,003
Linear-by-Linear Association	,316	1	,574
N of Valid Cases	274		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 6,13.

#### -Pedir sugestões para o futuro

##### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	2,107 <sup>a</sup>	5	,834

Likelihood Ratio	2,090	5	,837
Linear-by-Linear Association	1,376	1	,241
N of Valid Cases	274		

a. 1 cells (8,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,91.

#### -Sugerir actividades/visitas de estudo

##### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	9,840 <sup>a</sup>	5	,080
Likelihood Ratio	9,867	5	,079
Linear-by-Linear Association	1,529	1	,216
N of Valid Cases	273		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 12,31.

#### 2- P48 (Participação em actividades) e Tipo de escola

##### -Clubes

##### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	3,943 <sup>a</sup>	5	,558
Likelihood Ratio	4,167	5	,526
Linear-by-Linear Association	,901	1	,342
N of Valid Cases	273		

##### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	3,943 <sup>a</sup>	5	,558
Likelihood Ratio	4,167	5	,526
Linear-by-Linear Association	,901	1	,342
N of Valid Cases	273		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 8,54.

##### -Actividades desportivas

##### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	2,312 <sup>a</sup>	5	,805
Likelihood Ratio	2,344	5	,800
Linear-by-Linear Association	1,507	1	,220
N of Valid Cases	273		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 6,91.

##### -Apoio educativo

##### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	5,814 <sup>a</sup>	5	,325

Likelihood Ratio	5,762	5	,330
Linear-by-Linear Association	2,294	1	,130
N of Valid Cases	272		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 7,68.

-AE

#### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	5,086 <sup>a</sup>	5	,405
Likelihood Ratio	5,230	5	,388
Linear-by-Linear Association	,818	1	,366
N of Valid Cases	273		

a. 3 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,22.

-Actividades/Clubes artísticos

#### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	7,605 <sup>a</sup>	5	,179
Likelihood Ratio	7,575	5	,181
Linear-by-Linear Association	,265	1	,607
N of Valid Cases	271		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 6,09.

### 3- P49 (Papel desempenhado na escola) e Tipo de escola

-Membro da AE

#### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,906 <sup>a</sup>	1	,341
Continuity Correction <sup>b</sup>	,243	1	,622
Likelihood Ratio	,993	1	,319
Fisher's Exact Test			
Linear-by-Linear Association	,903	1	,342
N of Valid Cases	275		

a. 2 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,04.

b. Computed only for a 2x2 table

-Delegado turma

#### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,806 <sup>a</sup>	1	,369
Continuity Correction <sup>b</sup>	,518	1	,472
Likelihood Ratio	,796	1	,372
Fisher's Exact Test			
Linear-by-Linear Association	,803	1	,370



N of Valid Cases	275		
------------------	-----	--	--

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 15,48.

b. Computed only for a 2x2 table

#### -Tutor

##### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,906 <sup>a</sup>	1	,341
Continuity Correction <sup>b</sup>	,243	1	,622
Likelihood Ratio	,993	1	,319
Fisher's Exact Test			
Linear-by-Linear Association	,903	1	,342
N of Valid Cases	275		

a. 2 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,04.

b. Computed only for a 2x2 table

#### -Responsável por Atividade/Clube

##### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,211 <sup>a</sup>	1	,646
Continuity Correction <sup>b</sup>	,013	1	,909
Likelihood Ratio	,216	1	,642

Fisher's Exact Test			
Linear-by-Linear Association	,210	1	,647
N of Valid Cases	275		

a. 1 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,67.

b. Computed only for a 2x2 table

#### -Monitor de atividade

##### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,139 <sup>a</sup>	1	,709
Continuity Correction <sup>b</sup>	,000	1	1,000
Likelihood Ratio	,142	1	,706
Fisher's Exact Test			
Linear-by-Linear Association	,138	1	,710
N of Valid Cases	275		

a. 2 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,44.

b. Computed only for a 2x2 table

#### -Capitão equipa desportiva

##### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,444 <sup>a</sup>	1	,505

Continuity Correction <sup>b</sup>	,209	1	,648
Likelihood Ratio	,452	1	,501
Fisher's Exact Test			
Linear-by-Linear Association	,443	1	,506
N of Valid Cases	275		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 10,59.

b. Computed only for a 2x2 table

#### 4- P50 (Esforço valorizado) e Tipo de escola

##### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	1,434 <sup>a</sup>	2	,488
Likelihood Ratio	2,151	2	,341
Linear-by-Linear Association	1,347	1	,246
N of Valid Cases	275		

a. 2 cells (33,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,81.

#### 5- P51 (Como esforço é valorizado) e Tipo de escola

##### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	3,018 <sup>a</sup>	7	,883
Likelihood Ratio	3,196	7	,866

Linear-by-Linear Association	,173	1	,678
N of Valid Cases	275		

a. 6 cells (37,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,63.

##### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	5,603 <sup>a</sup>	6	,469
Likelihood Ratio	5,870	6	,438
Linear-by-Linear Association	,920	1	,337
N of Valid Cases	275		

a. 5 cells (35,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,44.

#### 6- P58.3 e Tipo de escola

##### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	22,333 <sup>a</sup>	9	,008
Likelihood Ratio	24,232	9	,004
Linear-by-Linear Association	4,875	1	,027
N of Valid Cases	275		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 5,70.

#### 7- P58.4 e Tipo de escola

##### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	6,880 <sup>a</sup>	9	,650
Likelihood Ratio	6,964	9	,641
Linear-by-Linear Association	,339	1	,561
N of Valid Cases	274		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 6,54.

### Relação Professores e Pais

#### 1- P26 (Opinião do EE sobre a escola) e Tipo de escola

##### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	4,797 <sup>a</sup>	5	,441
Likelihood Ratio	5,742	5	,332
Linear-by-Linear Association	,003	1	,955
N of Valid Cases	275		

a. 4 cells (33,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,81.

#### 2- P35 (Gostava que EE fosse mais vezes à escola) e Tipo de Escola

##### - Reuniões colectivas EE

##### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)

Pearson Chi-Square	,023 <sup>a</sup>	1	,878
Continuity Correction <sup>b</sup>	,001	1	,977
Likelihood Ratio	,023	1	,878
Fisher's Exact Test			
Linear-by-Linear Association	,023	1	,879
N of Valid Cases	273		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 52,38.

b. Computed only for a 2x2 table

##### - Falar individualmente com DT

##### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,513 <sup>a</sup>	1	,474
Continuity Correction <sup>b</sup>	,350	1	,554
Likelihood Ratio	,512	1	,474
Fisher's Exact Test			
Linear-by-Linear Association	,511	1	,475
N of Valid Cases	272		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 48,13.

b. Computed only for a 2x2 table

##### - Falar individualmente com DE

##### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,012 <sup>a</sup>	1	,914
Continuity Correction <sup>b</sup>	,000	1	1,000
Likelihood Ratio	,012	1	,914
Fisher's Exact Test			
Linear-by-Linear Association	,012	1	,914
N of Valid Cases	272		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 22,65.

b. Computed only for a 2x2 table

#### - Festas

##### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	1,010 <sup>a</sup>	1	,315
Continuity Correction <sup>b</sup>	,777	1	,378
Likelihood Ratio	1,011	1	,315
Fisher's Exact Test			
Linear-by-Linear Association	1,006	1	,316
N of Valid Cases	273		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 54,08.

b. Computed only for a 2x2 table

#### - AEC

##### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,428 <sup>a</sup>	1	,513
Continuity Correction <sup>b</sup>	,279	1	,597
Likelihood Ratio	,429	1	,513
Fisher's Exact Test			
Linear-by-Linear Association	,426	1	,514
N of Valid Cases	270		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 45,60.

b. Computed only for a 2x2 table

#### - Actividades na sala de aula

##### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,101 <sup>a</sup>	1	,751
Continuity Correction <sup>b</sup>	,034	1	,854
Likelihood Ratio	,101	1	,751
Fisher's Exact Test			
Linear-by-Linear Association	,100	1	,751
N of Valid Cases	271		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 34,19.

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,101 <sup>a</sup>	1	,751
Continuity Correction <sup>b</sup>	,034	1	,854
Likelihood Ratio	,101	1	,751
Fisher's Exact Test			
Linear-by-Linear Association	,100	1	,751
N of Valid Cases	271		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 34,19.

b. Computed only for a 2x2 table

#### - Entregas de prêmios aos alunos

##### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,930 <sup>a</sup>	1	,335
Continuity Correction <sup>b</sup>	,702	1	,402
Likelihood Ratio	,928	1	,335
Fisher's Exact Test			
Linear-by-Linear Association	,927	1	,336
N of Valid Cases	270		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 43,20.

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,930 <sup>a</sup>	1	,335
Continuity Correction <sup>b</sup>	,702	1	,402
Likelihood Ratio	,928	1	,335
Fisher's Exact Test			
Linear-by-Linear Association	,927	1	,336
N of Valid Cases	270		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 43,20.

b. Computed only for a 2x2 table

#### 3- P36 (Motivos dos alunos que responderam não) e Tipo de escola

##### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	3,408 <sup>a</sup>	6	,756
Likelihood Ratio	3,474	6	,747
Linear-by-Linear Association	,826	1	,363
N of Valid Cases	235		

a. 6 cells (42,9%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,86.

##### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
--	-------	----	-----------------------

Pearson Chi-Square	7,540 <sup>a</sup>	4	,110
Likelihood Ratio	7,689	4	,104
Linear-by-Linear Association	,148	1	,701
N of Valid Cases	62		

a. 5 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,42.

### Cruzamento entre Capital social e Desempenho escolar:

#### Relação entre alunos

#### 1- P42 (Melhores amigos na mesma escola) e Resultados de Língua Portuguesa

##### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	22,242 <sup>a</sup>	15	,102
Likelihood Ratio	25,230	15	,047
Linear-by-Linear Association	,047	1	,829
N of Valid Cases	242		

a. 12 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,25.

#### 2- P43 (Amigos que reprovaram) e Resultados de Língua Portuguesa

##### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	18,893 <sup>a</sup>	15	,219
Likelihood Ratio	18,419	15	,241

Linear-by-Linear Association	5,261	1	,022
N of Valid Cases	241		

a. 15 cells (62,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,10.

#### 3- P44 (Amigos que desistiram de estudar) e Resultados de Língua Portuguesa

##### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	28,966 <sup>a</sup>	12	,004
Likelihood Ratio	14,082	12	,295
Linear-by-Linear Association	3,304	1	,069
N of Valid Cases	242		

a. 16 cells (80,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,05.

#### 4- P45 (Regularidade das actividades com amigos) e Resultados de Língua Portuguesa

##### -Fazer os trabalhos da escola

##### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	13,108 <sup>a</sup>	18	,785
Likelihood Ratio	13,335	18	,771
Linear-by-Linear Association	,094	1	,759
N of Valid Cases	243		

a. 16 cells (57,1%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,11.

**- Estudar**

**Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	22,916 <sup>a</sup>	18	,194
Likelihood Ratio	27,342	18	,073
Linear-by-Linear Association	1,631	1	,202
N of Valid Cases	243		

a. 16 cells (57,1%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,11.

**-Conversar**

**Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	10,745 <sup>a</sup>	18	,905
Likelihood Ratio	12,263	18	,833
Linear-by-Linear Association	,303	1	,582
N of Valid Cases	243		

a. 17 cells (60,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,05.

**- Fazer desporto**

**Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
--	-------	----	-----------------------

Pearson Chi-Square	17,472 <sup>a</sup>	18	,491
Likelihood Ratio	19,956	18	,335
Linear-by-Linear Association	1,729	1	,189
N of Valid Cases	243		

a. 14 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,11.

**- Festas**

**Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	14,423 <sup>a</sup>	18	,701
Likelihood Ratio	16,832	18	,535
Linear-by-Linear Association	,789	1	,374
N of Valid Cases	242		

a. 16 cells (57,1%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,16.

**- Actividades culturais**

**Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	15,883 <sup>a</sup>	18	,601
Likelihood Ratio	19,570	18	,358
Linear-by-Linear Association	1,742	1	,187
N of Valid Cases	243		

#### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	15,883 <sup>a</sup>	18	,601
Likelihood Ratio	19,570	18	,358
Linear-by-Linear Association	1,742	1	,187
N of Valid Cases	243		

a. 15 cells (53,6%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,05.

#### - Passear

#### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	18,822 <sup>a</sup>	18	,403
Likelihood Ratio	20,221	18	,321
Linear-by-Linear Association	1,195	1	,274
N of Valid Cases	243		

a. 16 cells (57,1%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,05.

#### - Saídas nocturnas

#### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	27,882 <sup>a</sup>	18	,064

Likelihood Ratio	29,723	18	,040
Linear-by-Linear Association	1,882	1	,170
N of Valid Cases	243		

a. 14 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,11.

#### - Frequentar casa de amigos

#### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	18,918 <sup>a</sup>	18	,397
Likelihood Ratio	22,181	18	,224
Linear-by-Linear Association	2,147	1	,143
N of Valid Cases	243		

a. 15 cells (53,6%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,11.

#### 5- P46 (Opinião dos amigos sobre a escola) e resultados de Língua Portuguesa

#### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	9,437 <sup>a</sup>	9	,398
Likelihood Ratio	8,641	9	,471
Linear-by-Linear Association	,302	1	,583
N of Valid Cases	243		

a. 10 cells (62,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,16.



#### 6- P42 (Melhores amigos na mesma escola) e Resultados de Matemática

##### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	23,327 <sup>a</sup>	15	,077
Likelihood Ratio	25,537	15	,043
Linear-by-Linear Association	,566	1	,452
N of Valid Cases	242		

a. 11 cells (45,8%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,41.

#### 7- P43 (Amigos que reprovaram) e Resultados de Matemática

##### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	16,829 <sup>a</sup>	15	,329
Likelihood Ratio	17,901	15	,268
Linear-by-Linear Association	8,889	1	,003
N of Valid Cases	241		

a. 15 cells (62,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,17.

#### 8- P44 (Amigos que desistiram de estudar) e Resultados de Matemática

##### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)

Pearson Chi-Square	18,356 <sup>a</sup>	12	,105
Likelihood Ratio	14,303	12	,282
Linear-by-Linear Association	,552	1	,457
N of Valid Cases	242		

a. 16 cells (80,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,08.

#### 9- P45 (Regularidade das actividades com amigos) e Resultados de Matemática

##### -Fazer os trabalhos da escola

##### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	12,650 <sup>a</sup>	18	,812
Likelihood Ratio	13,505	18	,761
Linear-by-Linear Association	,021	1	,884
N of Valid Cases	243		

a. 11 cells (39,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,16.

##### - Estudar

##### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	14,054 <sup>a</sup>	18	,726
Likelihood Ratio	14,654	18	,686
Linear-by-Linear Association	1,126	1	,289

N of Valid Cases	243		
------------------	-----	--	--

a. 12 cells (42,9%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,16.

#### -Conversar

##### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	22,731 <sup>a</sup>	18	,201
Likelihood Ratio	25,797	18	,105
Linear-by-Linear Association	,067	1	,796
N of Valid Cases	243		

a. 19 cells (67,9%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,08.

#### - Fazer desporto

##### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	14,324 <sup>a</sup>	18	,708
Likelihood Ratio	16,810	18	,536
Linear-by-Linear Association	,740	1	,390
N of Valid Cases	243		

a. 11 cells (39,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,16.

#### - Festas

##### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	21,853 <sup>a</sup>	18	,239
Likelihood Ratio	23,794	18	,162
Linear-by-Linear Association	1,958	1	,162
N of Valid Cases	242		

a. 12 cells (42,9%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,25.

#### - Actividades culturais

##### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	17,573 <sup>a</sup>	18	,484
Likelihood Ratio	20,101	18	,327
Linear-by-Linear Association	1,043	1	,307
N of Valid Cases	243		

a. 11 cells (39,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,08.

#### - Passear

##### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	15,726 <sup>a</sup>	18	,612

Likelihood Ratio	17,955	18	,459
Linear-by-Linear Association	1,188	1	,276
N of Valid Cases	243		

a. 11 cells (39,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,08.

#### - Saídas nocturnas

##### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	20,365 <sup>a</sup>	18	,313
Likelihood Ratio	23,367	18	,177
Linear-by-Linear Association	1,215	1	,270
N of Valid Cases	243		

a. 14 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,16.

#### - Frequentar casa de amigos

##### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	28,406 <sup>a</sup>	18	,056
Likelihood Ratio	32,696	18	,018
Linear-by-Linear Association	1,552	1	,213
N of Valid Cases	243		

a. 13 cells (46,4%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,16.

#### 10- P46 (Opinião dos amigos sobre a escola) e resultados de Matemática

##### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	8,361 <sup>a</sup>	9	,498
Likelihood Ratio	8,560	9	,479
Linear-by-Linear Association	,727	1	,394
N of Valid Cases	243		

a. 9 cells (56,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,25.

#### Relações entre Pais e Alunos

#### 1- P25 (Assuntos debatidos com EE) e Resultados de Língua Portuguesa

#### -Actividades da sala de aula

##### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	19,978 <sup>a</sup>	18	,334
Likelihood Ratio	22,709	18	,202
Linear-by-Linear Association	,017	1	,895
N of Valid Cases	243		

a. 17 cells (60,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,05.

#### -Funcionamento das aulas

##### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	19,461 <sup>a</sup>	18	,364
Likelihood Ratio	21,014	18	,279
Linear-by-Linear Association	,021	1	,884
N of Valid Cases	243		

a. 17 cells (60,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,05.

#### -Como correu o dia

##### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	34,370 <sup>a</sup>	15	,003
Likelihood Ratio	30,968	15	,009
Linear-by-Linear Association	6,690	1	,010
N of Valid Cases	243		

a. 16 cells (66,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,27.

#### -Classificações

##### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	22,165 <sup>a</sup>	18	,225
Likelihood Ratio	21,823	18	,240

Linear-by-Linear Association	,077	1	,781
N of Valid Cases	243		

a. 18 cells (64,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,05.

#### -Trabalhos

##### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	25,220 <sup>a</sup>	18	,119
Likelihood Ratio	23,350	18	,178
Linear-by-Linear Association	,048	1	,827
N of Valid Cases	243		

a. 19 cells (67,9%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,05.

#### -Professores

##### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	21,498 <sup>a</sup>	18	,255
Likelihood Ratio	26,767	18	,083
Linear-by-Linear Association	,833	1	,361
N of Valid Cases	243		

a. 17 cells (60,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,11.

**-Colegas**

**Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	10,800 <sup>a</sup>	18	,903
Likelihood Ratio	11,571	18	,869
Linear-by-Linear Association	,003	1	,957
N of Valid Cases	243		

a. 17 cells (60,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,21.

**-AEC**

**Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	27,522 <sup>a</sup>	18	,070
Likelihood Ratio	32,959	18	,017
Linear-by-Linear Association	2,481	1	,115
N of Valid Cases	243		

a. 14 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,27.

**-Projectos prosseguimento estudos**

**Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)

Pearson Chi-Square	15,252 <sup>a</sup>	18	,645
Likelihood Ratio	18,673	18	,412
Linear-by-Linear Association	,226	1	,634
N of Valid Cases	243		

a. 15 cells (53,6%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,05.

**-Disciplinas e seus conteúdos**

**Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	25,328 <sup>a</sup>	18	,116
Likelihood Ratio	27,377	18	,072
Linear-by-Linear Association	,182	1	,670
N of Valid Cases	243		

a. 17 cells (60,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,11.

**2- P27 (Ajuda para fazer TPC) e Resultados de Língua Portuguesa**

**Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	5,187 <sup>a</sup>	9	,818
Likelihood Ratio	5,736	9	,766
Linear-by-Linear Association	,278	1	,598
N of Valid Cases	243		

#### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	5,187 <sup>a</sup>	9	,818
Likelihood Ratio	5,736	9	,766
Linear-by-Linear Association	,278	1	,598
N of Valid Cases	243		

a. 10 cells (62,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,05.

#### 3- P28 (Situações em que ajuda nos TPC) e Resultados de Língua Portuguesa

#### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	18,860 <sup>a</sup>	18	,400
Likelihood Ratio	21,106	18	,274
Linear-by-Linear Association	2,122	1	,145
N of Valid Cases	243		

a. 18 cells (64,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,37.

#### 4- P29 (Como/Frequência da ajuda) e Resultados de Língua Portuguesa

#### -Estudar/Fazer TPC dia-a-dia

#### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)

Pearson Chi-Square	15,367 <sup>a</sup>	18	,637
Likelihood Ratio	16,380	18	,566
Linear-by-Linear Association	1,186	1	,276
N of Valid Cases	199		

a. 18 cells (64,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,05.

#### -Jogos/Actividades lúdicas

#### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	14,692 <sup>a</sup>	18	,683
Likelihood Ratio	16,692	18	,544
Linear-by-Linear Association	,977	1	,323
N of Valid Cases	199		

a. 16 cells (57,1%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,05.

#### -Utilizar enciclopédias, dicionários, internet ...

#### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	12,521 <sup>a</sup>	18	,819
Likelihood Ratio	15,466	18	,630
Linear-by-Linear Association	,945	1	,331
N of Valid Cases	199		

#### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	12,521 <sup>a</sup>	18	,819
Likelihood Ratio	15,466	18	,630
Linear-by-Linear Association	,945	1	,331
N of Valid Cases	199		

a. 17 cells (60,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,05.

#### -Ensinar como se estuda

#### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	15,312 <sup>a</sup>	18	,640
Likelihood Ratio	18,526	18	,422
Linear-by-Linear Association	,757	1	,384
N of Valid Cases	199		

a. 16 cells (57,1%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,05.

#### -Revisões antes dos testes

#### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	12,042 <sup>a</sup>	18	,845

Likelihood Ratio	14,697	18	,683
Linear-by-Linear Association	,857	1	,355
N of Valid Cases	199		

a. 21 cells (75,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,05.

#### -Sugerir trabalhos extra

#### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	16,871 <sup>a</sup>	18	,532
Likelihood Ratio	20,399	18	,311
Linear-by-Linear Association	1,997	1	,158
N of Valid Cases	199		

a. 15 cells (53,6%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,09.

#### -Tirar dúvidas

#### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	15,500 <sup>a</sup>	18	,627
Likelihood Ratio	18,812	18	,403
Linear-by-Linear Association	,823	1	,364
N of Valid Cases	199		

a. 21 cells (75,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,05.

**-Indicar quem/onde pode tirar dúvidas**

**Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	21,496 <sup>a</sup>	15	,122
Likelihood Ratio	19,356	15	,198
Linear-by-Linear Association	2,729	1	,099
N of Valid Cases	199		

a. 12 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,36.

**5- P32 (Controlo do dia-a-dia) e Resultados Língua Portuguesa**

**-Horas de chegar a casa**

**Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	9,023 <sup>a</sup>	18	,959
Likelihood Ratio	11,063	18	,892
Linear-by-Linear Association	,241	1	,623
N of Valid Cases	243		

a. 16 cells (57,1%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,16.

**-Horas de dormir**

**Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	28,578 <sup>a</sup>	18	,054
Likelihood Ratio	27,947	18	,063
Linear-by-Linear Association	,368	1	,544
N of Valid Cases	243		

a. 16 cells (57,1%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,16.

**-Saídas com amigos**

**Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	19,609 <sup>a</sup>	18	,355
Likelihood Ratio	22,547	18	,209
Linear-by-Linear Association	,019	1	,890
N of Valid Cases	243		

a. 17 cells (60,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,21.

**-Quem são amigos**

**Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	30,954 <sup>a</sup>	18	,029
Likelihood Ratio	32,170	18	,021



Linear-by-Linear Association	,483	1	,487
N of Valid Cases	243		

a. 15 cells (53,6%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,27.

#### 6- P33 (Controlo dos estudos) e Resultados Língua Portuguesa

##### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	8,790 <sup>a</sup>	9	,457
Likelihood Ratio	8,613	9	,474
Linear-by-Linear Association	,293	1	,588
N of Valid Cases	243		

a. 6 cells (37,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,27.

#### 7- P34 (Frequência do controlo da vida escolar) e Língua Portuguesa

##### -Estudo e TPC

##### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	13,619 <sup>a</sup>	15	,555
Likelihood Ratio	16,589	15	,344
Linear-by-Linear Association	,366	1	,545
N of Valid Cases	243		

a. 10 cells (41,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,64.

##### -Datas de testes

##### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	23,102 <sup>a</sup>	15	,082
Likelihood Ratio	24,523	15	,057
Linear-by-Linear Association	1,538	1	,215
N of Valid Cases	241		

a. 11 cells (45,8%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,54.

##### -Regras de estudo

##### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	23,191 <sup>a</sup>	15	,080
Likelihood Ratio	28,302	15	,020
Linear-by-Linear Association	,356	1	,550
N of Valid Cases	241		

a. 11 cells (45,8%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,86.

##### -Caderneta escolar

##### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
--	-------	----	-----------------------

Pearson Chi-Square	5,233 <sup>a</sup>	15	,990
Likelihood Ratio	5,164	15	,991
Linear-by-Linear Association	,209	1	,648
N of Valid Cases	242		

a. 10 cells (41,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,07.

#### -Acordos ou pactos

##### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	15,416 <sup>a</sup>	15	,422
Likelihood Ratio	16,305	15	,362
Linear-by-Linear Association	2,537	1	,111
N of Valid Cases	241		

a. 12 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,02.

#### 8- P37 (Entrega da informação DT-EE) e Resultados Língua Portuguesa

##### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	3,087 <sup>a</sup>	6	,798
Likelihood Ratio	3,096	6	,797
Linear-by-Linear Association	,603	1	,437
N of Valid Cases	243		

##### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	3,087 <sup>a</sup>	6	,798
Likelihood Ratio	3,096	6	,797
Linear-by-Linear Association	,603	1	,437
N of Valid Cases	243		

a. 6 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,05.

#### 9- P38 (Motivos para não entregar informação) e Língua Portuguesa

##### - Não entregou de propósito

##### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	5,692 <sup>a</sup>	3	,128
Likelihood Ratio	6,431	3	,092
Linear-by-Linear Association	1,722	1	,189
N of Valid Cases	111		

a. 4 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,19.

##### - Modificou informação

##### Chi-Square Tests

	Value
Pearson Chi-Square	. <sup>a</sup>

N of Valid Cases	111
------------------	-----

a. No statistics are computed because Modificaste informação is a constant.

**- Atrasou entrega propositadamente**

**Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	14,497 <sup>a</sup>	3	,002
Likelihood Ratio	8,016	3	,046
Linear-by-Linear Association	4,445	1	,035
N of Valid Cases	111		

a. 4 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,19.

**- Não entregou por esquecimento**

**Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,598 <sup>a</sup>	3	,897
Likelihood Ratio	,576	3	,902
Linear-by-Linear Association	,050	1	,823
N of Valid Cases	111		

a. 3 cells (37,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,63.

**- Falsificou a assinatura**

**Chi-Square Tests**

	Value
Pearson Chi-Square	. <sup>a</sup>
N of Valid Cases	111

a. No statistics are computed because Falsificaste a assinatura is a constant.

**- Mostrou apenas a um dos adultos com quem vive**

**Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	1,392 <sup>a</sup>	3	,707
Likelihood Ratio	1,459	3	,692
Linear-by-Linear Association	1,183	1	,277
N of Valid Cases	111		

a. 4 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,32.

**10- P25 (Assuntos debatidos com EE) e Resultados de Matemática**

**-Actividades da sala de aula**

**Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	29,328 <sup>a</sup>	18	,045
Likelihood Ratio	27,540	18	,069

Linear-by-Linear Association	,023	1	,879
N of Valid Cases	243		

a. 16 cells (57,1%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,08.

#### -Funcionamento das aulas

##### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	16,235 <sup>a</sup>	18	,576
Likelihood Ratio	16,230	18	,577
Linear-by-Linear Association	,024	1	,877
N of Valid Cases	243		

a. 16 cells (57,1%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,08.

#### -Como correu o dia

##### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	20,763 <sup>a</sup>	15	,145
Likelihood Ratio	20,744	15	,145
Linear-by-Linear Association	9,459	1	,002
N of Valid Cases	243		

a. 16 cells (66,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,49.

#### -Classificações

##### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	23,199 <sup>a</sup>	18	,183
Likelihood Ratio	21,602	18	,250
Linear-by-Linear Association	,008	1	,930
N of Valid Cases	243		

a. 15 cells (53,6%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,08.

#### -Trabalhos

##### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	24,231 <sup>a</sup>	18	,148
Likelihood Ratio	22,460	18	,212
Linear-by-Linear Association	,083	1	,774
N of Valid Cases	243		

a. 17 cells (60,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,08.

#### -Professores

##### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	23,712 <sup>a</sup>	18	,165

Likelihood Ratio	23,033	18	,189
Linear-by-Linear Association	2,307	1	,129
N of Valid Cases	243		

a. 15 cells (53,6%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,16.

#### -Colegas

##### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	12,575 <sup>a</sup>	18	,816
Likelihood Ratio	14,713	18	,682
Linear-by-Linear Association	,009	1	,926
N of Valid Cases	243		

a. 16 cells (57,1%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,33.

#### -AEC

##### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	17,937 <sup>a</sup>	18	,460
Likelihood Ratio	18,694	18	,411
Linear-by-Linear Association	,041	1	,839
N of Valid Cases	243		

a. 11 cells (39,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,41.

#### -Projectos prosseguimento estudos

##### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	17,972 <sup>a</sup>	18	,458
Likelihood Ratio	17,309	18	,502
Linear-by-Linear Association	,235	1	,628
N of Valid Cases	243		

a. 12 cells (42,9%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,08.

#### -Disciplinas e seus conteúdos

##### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	19,154 <sup>a</sup>	18	,382
Likelihood Ratio	22,431	18	,213
Linear-by-Linear Association	,060	1	,806
N of Valid Cases	243		

a. 14 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,16.

#### 11- P27 (Ajuda para fazer TPC) e Resultados de Matemática

##### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
--	-------	----	-----------------------

Pearson Chi-Square	28,033 <sup>a</sup>	18	,062
Likelihood Ratio	27,012	18	,079
Linear-by-Linear Association	,101	1	,751
N of Valid Cases	243		

a. 17 cells (60,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,58.

## 12- P28 (Situações em que ajuda nos TPC) e Resultados de Matemática

### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	20,614 <sup>a</sup>	18	,299
Likelihood Ratio	18,403	18	,429
Linear-by-Linear Association	,375	1	,540
N of Valid Cases	243		

a. 13 cells (46,4%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,08.

## 13- P29 (Como/Frequência da ajuda) e Resultados de Matemática

### -Estudar/Fazer TPC dia-a-dia

### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	19,007 <sup>a</sup>	18	,391
Likelihood Ratio	19,310	18	,373
Linear-by-Linear Association	,788	1	,375

N of Valid Cases	200		
------------------	-----	--	--

a. 16 cells (57,1%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,09.

### -Jogos/Actividades lúdicas

### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	18,524 <sup>a</sup>	18	,422
Likelihood Ratio	19,713	18	,349
Linear-by-Linear Association	,637	1	,425
N of Valid Cases	200		

a. 14 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,09.

### -Utilizar enciclopédias, dicionários, internet ...

### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	20,921 <sup>a</sup>	18	,283
Likelihood Ratio	23,764	18	,163
Linear-by-Linear Association	,568	1	,451
N of Valid Cases	200		

a. 15 cells (53,6%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,09.

### -Ensinar como se estuda

### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	29,044 <sup>a</sup>	18	,048
Likelihood Ratio	28,875	18	,050
Linear-by-Linear Association	,208	1	,648
N of Valid Cases	200		

a. 14 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,09.

#### -Revisões antes dos testes

##### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	14,395 <sup>a</sup>	18	,703
Likelihood Ratio	18,967	18	,394
Linear-by-Linear Association	,751	1	,386
N of Valid Cases	200		

a. 19 cells (67,9%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,09.

#### -Sugerir trabalhos extra

##### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	17,431 <sup>a</sup>	18	,494
Likelihood Ratio	20,434	18	,309

Linear-by-Linear Association	1,093	1	,296
N of Valid Cases	200		

a. 13 cells (46,4%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,17.

#### -Tirar dúvidas

##### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	7,238 <sup>a</sup>	18	,988
Likelihood Ratio	8,911	18	,962
Linear-by-Linear Association	,380	1	,537
N of Valid Cases	200		

a. 18 cells (64,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,09.

#### -Indicar quem/onde pode tirar dúvidas

##### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	12,370 <sup>a</sup>	15	,651
Likelihood Ratio	13,879	15	,535
Linear-by-Linear Association	2,511	1	,113
N of Valid Cases	200		

a. 9 cells (37,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,68.

#### 14- P32 (Controlo do dia-a-dia) e Resultados Matemática

##### -Horas de chegar a casa

###### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	8,543 <sup>a</sup>	18	,969
Likelihood Ratio	10,284	18	,922
Linear-by-Linear Association	,008	1	,929
N of Valid Cases	243		

a. 14 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,25.

##### -Horas de dormir

###### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	19,242 <sup>a</sup>	18	,377
Likelihood Ratio	22,706	18	,202
Linear-by-Linear Association	,088	1	,767
N of Valid Cases	243		

a. 17 cells (60,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,25.

##### -Saídas com amigos

###### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	9,808 <sup>a</sup>	18	,938
Likelihood Ratio	9,939	18	,934
Linear-by-Linear Association	2,136	1	,144
N of Valid Cases	243		

a. 13 cells (46,4%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,33.

##### -Quem são amigos

###### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	11,980 <sup>a</sup>	18	,848
Likelihood Ratio	13,038	18	,789
Linear-by-Linear Association	,003	1	,953
N of Valid Cases	243		

a. 14 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,41.

#### 15- P33 (Controlo dos estudos) e Resultados Matemática

###### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	6,975 <sup>a</sup>	9	,640
Likelihood Ratio	7,949	9	,539



Linear-by-Linear Association	,292	1	,589
N of Valid Cases	243		

a. 6 cells (37,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,41.

#### 16- P34 (Frequência do controlo da vida escolar) e Matemática

##### -Estudo e TPC

##### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	13,614 <sup>a</sup>	15	,555
Likelihood Ratio	15,897	15	,389
Linear-by-Linear Association	,080	1	,777
N of Valid Cases	243		

a. 9 cells (37,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,07.

##### -Datas de testes

##### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	14,765 <sup>a</sup>	15	,468
Likelihood Ratio	16,709	15	,337
Linear-by-Linear Association	1,351	1	,245
N of Valid Cases	241		

a. 10 cells (41,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,83.

##### -Regras de estudo

##### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	10,356 <sup>a</sup>	15	,797
Likelihood Ratio	12,084	15	,673
Linear-by-Linear Association	,074	1	,786
N of Valid Cases	241		

a. 7 cells (29,2%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,24.

##### -Caderneta escolar

##### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	20,169 <sup>a</sup>	15	,166
Likelihood Ratio	20,320	15	,160
Linear-by-Linear Association	2,784	1	,095
N of Valid Cases	242		

a. 7 cells (29,2%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,65.

##### -Acordos ou pactos

##### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
--	-------	----	-----------------------

Pearson Chi-Square	29,392 <sup>a</sup>	15	,014
Likelihood Ratio	30,576	15	,010
Linear-by-Linear Association	,697	1	,404
N of Valid Cases	241		

a. 7 cells (29,2%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,58.

#### 17- P37 (Entrega da informação DT-EE) e Resultados Matemática

##### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	6,588 <sup>a</sup>	6	,361
Likelihood Ratio	5,629	6	,466
Linear-by-Linear Association	,376	1	,540
N of Valid Cases	243		

a. 6 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,08.

#### 18- P38 (Motivos para não entregar informação) e Matemática

##### - Não entregou de propósito

##### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	3,906 <sup>a</sup>	3	,272
Likelihood Ratio	4,917	3	,178
Linear-by-Linear Association	3,266	1	,071

N of Valid Cases	112		
------------------	-----	--	--

a. 4 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,35.

##### - Modificou informação

##### Chi-Square Tests

	Value
Pearson Chi-Square	. <sup>a</sup>
N of Valid Cases	112

a. No statistics are computed because Modificaste informação is a constant.

##### - Atrasou entrega propositadamente

##### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	3,522 <sup>a</sup>	3	,318
Likelihood Ratio	4,506	3	,212
Linear-by-Linear Association	,264	1	,607
N of Valid Cases	112		

a. 4 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,35.

##### - Não entregou por esquecimento

##### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
--	-------	----	-----------------------

Pearson Chi-Square	2,156 <sup>a</sup>	3	,541
Likelihood Ratio	2,312	3	,510
Linear-by-Linear Association	,819	1	,365
N of Valid Cases	112		

a. 4 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,28.

#### - Falsificou a assinatura

##### Chi-Square Tests

	Value
Pearson Chi-Square	. <sup>a</sup>
N of Valid Cases	112

a. No statistics are computed because Falsificaste a assinatura is a constant.

#### - Mostrou apenas a um dos adultos com quem vive

##### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	7,534 <sup>a</sup>	3	,057
Likelihood Ratio	8,711	3	,033
Linear-by-Linear Association	6,367	1	,012
N of Valid Cases	112		

a. 4 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,58.

### Relação entre Professores/Escola e Alunos

#### 1- P47 (Conversas com DT) e Resultados de Língua Portuguesa

##### -Dúvidas/esclarecimento

##### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	9,146 <sup>a</sup>	15	,870
Likelihood Ratio	8,849	15	,885
Linear-by-Linear Association	1,568	1	,211
N of Valid Cases	241		

a. 11 cells (45,8%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,24.

##### -Recados do EE

##### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	13,255 <sup>a</sup>	15	,583
Likelihood Ratio	14,164	15	,513
Linear-by-Linear Association	,054	1	,816
N of Valid Cases	242		

a. 12 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,13.

##### -Problemas pessoais

##### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	12,779 <sup>a</sup>	15	,619
Likelihood Ratio	13,387	15	,572
Linear-by-Linear Association	4,424	1	,035
N of Valid Cases	242		

a. 10 cells (41,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,89.

#### -Problemas com outros colegas

##### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	4,174 <sup>a</sup>	15	,997
Likelihood Ratio	4,187	15	,997
Linear-by-Linear Association	,100	1	,751
N of Valid Cases	241		

a. 11 cells (45,8%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,40.

#### -Problemas com outros professores

#### - Combinar actividades fora da escola

##### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	16,570 <sup>a</sup>	15	,345

Likelihood Ratio	20,215	15	,164
Linear-by-Linear Association	1,023	1	,312
N of Valid Cases	242		

a. 10 cells (41,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,75.

#### -Pedir sugestões para o futuro

##### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	17,487 <sup>a</sup>	15	,291
Likelihood Ratio	21,139	15	,132
Linear-by-Linear Association	,367	1	,545
N of Valid Cases	242		

a. 11 cells (45,8%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,64.

#### -Sugerir actividades/visitas de estudo

##### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	17,207 <sup>a</sup>	15	,307
Likelihood Ratio	17,945	15	,266
Linear-by-Linear Association	2,268	1	,132
N of Valid Cases	241		

a. 11 cells (45,8%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,46.

## 2- P48 (Participação em actividades) e Resultados de Língua Portuguesa

### -Clubes

#### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	10,128 <sup>a</sup>	15	,812
Likelihood Ratio	11,362	15	,727
Linear-by-Linear Association	,315	1	,575
N of Valid Cases	240		

a. 11 cells (45,8%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,60.

### -Actividades desportivas

#### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	11,278 <sup>a</sup>	15	,733
Likelihood Ratio	13,589	15	,557
Linear-by-Linear Association	,262	1	,609
N of Valid Cases	241		

a. 12 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,81.

### -Apoio educativo

#### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	23,377 <sup>a</sup>	15	,076
Likelihood Ratio	26,968	15	,029
Linear-by-Linear Association	10,076	1	,002
N of Valid Cases	240		

a. 10 cells (41,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,87.

### -AE

#### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	15,999 <sup>a</sup>	15	,382
Likelihood Ratio	20,128	15	,167
Linear-by-Linear Association	1,924	1	,165
N of Valid Cases	241		

a. 14 cells (58,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,16.

### -Actividades/Clubes artísticos

#### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	8,512 <sup>a</sup>	15	,902
Likelihood Ratio	8,011	15	,923

Linear-by-Linear Association	,456	1	,499
N of Valid Cases	242		

a. 10 cells (41,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,97.

### 3- P49 (Papel desempenhado na escola) e Resultados de Língua Portuguesa

#### -Membro da AE

##### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,647 <sup>a</sup>	3	,886
Likelihood Ratio	1,166	3	,761
Linear-by-Linear Association	,041	1	,839
N of Valid Cases	243		

a. 4 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,21.

#### -Delegado turma

##### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	3,129 <sup>a</sup>	3	,372
Likelihood Ratio	2,951	3	,399
Linear-by-Linear Association	2,127	1	,145
N of Valid Cases	243		

a. 2 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,98.

#### -Tutor

##### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	2,546 <sup>a</sup>	3	,467
Likelihood Ratio	2,671	3	,445
Linear-by-Linear Association	,008	1	,929
N of Valid Cases	243		

a. 4 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,27.

#### -Responsável por Actividade/Clube

##### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	5,818 <sup>a</sup>	3	,121
Likelihood Ratio	4,405	3	,221
Linear-by-Linear Association	2,241	1	,134
N of Valid Cases	243		

a. 4 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,48.

#### -Monitor de actividade

##### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
--	-------	----	-----------------------

Pearson Chi-Square	2,499 <sup>a</sup>	3	,475
Likelihood Ratio	2,060	3	,560
Linear-by-Linear Association	1,385	1	,239
N of Valid Cases	243		

a. 4 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,27.

#### -Capitão equipa desportiva

##### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	8,634 <sup>a</sup>	3	,035
Likelihood Ratio	8,477	3	,037
Linear-by-Linear Association	5,411	1	,020
N of Valid Cases	243		

a. 2 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,28.

#### 4- P50 (Esforço valorizado) e Resultados de Língua Portuguesa

##### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	6,620 <sup>a</sup>	6	,357
Likelihood Ratio	8,448	6	,207
Linear-by-Linear Association	,498	1	,480
N of Valid Cases	243		

##### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	6,620 <sup>a</sup>	6	,357
Likelihood Ratio	8,448	6	,207
Linear-by-Linear Association	,498	1	,480
N of Valid Cases	243		

a. 5 cells (41,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,05.

#### 5- P51 (Como esforço é valorizado) e Resultados de Língua Portuguesa

##### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	55,929 <sup>a</sup>	21	,000
Likelihood Ratio	35,059	21	,028
Linear-by-Linear Association	1,874	1	,171
N of Valid Cases	243		

a. 19 cells (59,4%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,21.

#### 6- P58.3 e Resultados de Língua Portuguesa

##### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	28,472 <sup>a</sup>	27	,387

Likelihood Ratio	32,874	27	,201
Linear-by-Linear Association	6,282	1	,012
N of Valid Cases	243		

a. 20 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,70.

#### 7- P58.4 e Resultados de Língua Portuguesa

##### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	34,088 <sup>a</sup>	27	,164
Likelihood Ratio	37,499	27	,086
Linear-by-Linear Association	2,657	1	,103
N of Valid Cases	243		

a. 21 cells (52,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,64.

#### 8- P47 (Conversas com DT) e Resultados de Matemática

##### -Dúvidas/esclarecimento

##### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	9,847 <sup>a</sup>	15	,829
Likelihood Ratio	10,275	15	,802
Linear-by-Linear Association	,334	1	,563
N of Valid Cases	241		

##### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	9,847 <sup>a</sup>	15	,829
Likelihood Ratio	10,275	15	,802
Linear-by-Linear Association	,334	1	,563
N of Valid Cases	241		

a. 7 cells (29,2%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,91.

##### -Recados do EE

##### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	17,760 <sup>a</sup>	15	,276
Likelihood Ratio	20,934	15	,139
Linear-by-Linear Association	,017	1	,897
N of Valid Cases	242		

a. 9 cells (37,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,82.

##### -Problemas pessoais

##### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	22,065 <sup>a</sup>	15	,106



Likelihood Ratio	23,428	15	,075
Linear-by-Linear Association	2,228	1	,135
N of Valid Cases	242		

a. 9 cells (37,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,49.

#### -Problemas com outros colegas

##### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	17,034 <sup>a</sup>	15	,317
Likelihood Ratio	17,143	15	,310
Linear-by-Linear Association	,786	1	,375
N of Valid Cases	241		

a. 7 cells (29,2%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,16.

#### -Problemas com outros professores

#### - Combinar actividades fora da escola

##### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	12,553 <sup>a</sup>	15	,637
Likelihood Ratio	13,146	15	,591
Linear-by-Linear Association	,460	1	,498
N of Valid Cases	242		

##### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	12,553 <sup>a</sup>	15	,637
Likelihood Ratio	13,146	15	,591
Linear-by-Linear Association	,460	1	,498
N of Valid Cases	242		

a. 11 cells (45,8%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,16.

#### -Pedir sugestões para o futuro

##### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	7,167 <sup>a</sup>	15	,953
Likelihood Ratio	8,175	15	,917
Linear-by-Linear Association	,130	1	,718
N of Valid Cases	242		

a. 12 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,99.

#### -Sugerir actividades/visitas de estudo

##### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	9,877 <sup>a</sup>	15	,827

Likelihood Ratio	12,239	15	,661
Linear-by-Linear Association	,196	1	,658
N of Valid Cases	241		

a. 7 cells (29,2%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,24.

#### 9- P48 (Participação em actividades) e Resultados de Matemática

##### -Clubes

##### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	7,742 <sup>a</sup>	15	,934
Likelihood Ratio	8,503	15	,902
Linear-by-Linear Association	,110	1	,740
N of Valid Cases	240		

a. 10 cells (41,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,92.

##### -Actividades desportivas

##### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	19,504 <sup>a</sup>	15	,192
Likelihood Ratio	19,176	15	,206
Linear-by-Linear Association	3,839	1	,050
N of Valid Cases	241		

##### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	19,504 <sup>a</sup>	15	,192
Likelihood Ratio	19,176	15	,206
Linear-by-Linear Association	3,839	1	,050
N of Valid Cases	241		

a. 7 cells (29,2%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,24.

##### -Apoio educativo

##### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	20,424 <sup>a</sup>	15	,156
Likelihood Ratio	19,583	15	,189
Linear-by-Linear Association	10,618	1	,001
N of Valid Cases	240		

a. 9 cells (37,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,42.

##### -AE

##### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	27,597 <sup>a</sup>	15	,024

Likelihood Ratio	31,723	15	,007
Linear-by-Linear Association	3,086	1	,079
N of Valid Cases	241		

a. 17 cells (70,8%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,25.

#### -Atividades/Clubes artísticos

##### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	17,550 <sup>a</sup>	15	,287
Likelihood Ratio	19,761	15	,181
Linear-by-Linear Association	,371	1	,542
N of Valid Cases	239		

a. 10 cells (41,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,26.

#### 10- P49 (Papal desempenhado na escola) e Resultados de Matemática

#### -Membro da AE

##### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	3,021 <sup>a</sup>	3	,388
Likelihood Ratio	4,478	3	,214
Linear-by-Linear Association	,036	1	,850
N of Valid Cases	243		

##### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	3,021 <sup>a</sup>	3	,388
Likelihood Ratio	4,478	3	,214
Linear-by-Linear Association	,036	1	,850
N of Valid Cases	243		

a. 4 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,33.

#### -Delegado turma

##### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	7,530 <sup>a</sup>	3	,057
Likelihood Ratio	7,039	3	,071
Linear-by-Linear Association	5,498	1	,019
N of Valid Cases	243		

a. 1 cells (12,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,96.

#### -Tutor

##### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	4,406 <sup>a</sup>	3	,221

Likelihood Ratio	5,946	3	,114
Linear-by-Linear Association	,337	1	,562
N of Valid Cases	243		

a. 4 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,41.

#### -Responsável por Actividade/Clube

##### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	1,066 <sup>a</sup>	3	,785
Likelihood Ratio	1,086	3	,780
Linear-by-Linear Association	,778	1	,378
N of Valid Cases	243		

a. 4 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,74.

#### -Monitor de actividade

##### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	1,733 <sup>a</sup>	3	,630
Likelihood Ratio	2,290	3	,514
Linear-by-Linear Association	1,008	1	,315
N of Valid Cases	243		

a. 4 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,41.

#### -Capitão equipa desportiva

##### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	6,849 <sup>a</sup>	3	,077
Likelihood Ratio	5,700	3	,127
Linear-by-Linear Association	3,967	1	,046
N of Valid Cases	243		

a. 2 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,98.

#### 11- P50 (Esforço valorizado) e Resultados de Matemática

##### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	11,278 <sup>a</sup>	6	,080
Likelihood Ratio	13,372	6	,037
Linear-by-Linear Association	,613	1	,434
N of Valid Cases	243		

a. 4 cells (33,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,16.

#### 12- P51 (Como esforço é valorizado) e Resultados de Matemática

##### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	31,833 <sup>a</sup>	21	,061
Likelihood Ratio	31,640	21	,064
Linear-by-Linear Association	2,401	1	,121
N of Valid Cases	243		

a. 18 cells (56,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,33.

### 13- P58.3 e Resultados de Matemática

#### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	28,853 <sup>a</sup>	27	,368
Likelihood Ratio	29,528	27	,336
Linear-by-Linear Association	5,000	1	,025
N of Valid Cases	243		

a. 20 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,07.

### 14- P58.4 e Resultados de Matemática

#### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	21,189 <sup>a</sup>	27	,777
Likelihood Ratio	24,155	27	,622

Linear-by-Linear Association	,224	1	,636
N of Valid Cases	243		

a. 21 cells (52,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,07.

### Relação Professores e Pais

#### 1- P26 (Opinião do EE sobre a escola) e Resultados de Língua Portuguesa

#### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	14,621 <sup>a</sup>	15	,479
Likelihood Ratio	15,679	15	,404
Linear-by-Linear Association	,050	1	,823
N of Valid Cases	243		

a. 14 cells (58,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,11.

#### 2- P35 (Gostava que EE fosse mais vezes à escola) e Resultados de Língua Portuguesa

#### - Reuniões colectivas EE

#### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	2,222 <sup>a</sup>	3	,528
Likelihood Ratio	2,230	3	,526
Linear-by-Linear Association	1,461	1	,227
N of Valid Cases	242		

#### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	2,222 <sup>a</sup>	3	,528
Likelihood Ratio	2,230	3	,526
Linear-by-Linear Association	1,461	1	,227
N of Valid Cases	242		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 5,96.

#### - Falar individualmente com DT

#### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	6,882 <sup>a</sup>	3	,076
Likelihood Ratio	6,900	3	,075
Linear-by-Linear Association	5,299	1	,021
N of Valid Cases	241		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 5,72.

#### - Falar individualmente com DE

#### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	6,197 <sup>a</sup>	3	,102

Likelihood Ratio	7,466	3	,058
Linear-by-Linear Association	1,092	1	,296
N of Valid Cases	241		

a. 2 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,80.

#### - Festas

#### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	2,562 <sup>a</sup>	3	,464
Likelihood Ratio	2,572	3	,462
Linear-by-Linear Association	,281	1	,596
N of Valid Cases	241		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 6,37.

#### - AEC

#### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	12,238 <sup>a</sup>	3	,007
Likelihood Ratio	12,401	3	,006
Linear-by-Linear Association	3,982	1	,046
N of Valid Cases	239		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 5,60.

**- Actividades na sala de aula**

**Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	4,643 <sup>a</sup>	3	,200
Likelihood Ratio	4,955	3	,175
Linear-by-Linear Association	,431	1	,511
N of Valid Cases	240		

a. 1 cells (12,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,28.

**- Entrega de prémios aos alunos**

**Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	7,901 <sup>a</sup>	3	,048
Likelihood Ratio	7,879	3	,049
Linear-by-Linear Association	,599	1	,439
N of Valid Cases	239		

a. 1 cells (12,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,82.

**3- P36 (Motivos dos alunos que responderam não) e Resultados de Língua Portuguesa**

**-Já vão as vezes suficientes**

**Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	36,752 <sup>a</sup>	18	,006
Likelihood Ratio	30,084	18	,037
Linear-by-Linear Association	2,940	1	,086
N of Valid Cases	208		

a. 19 cells (67,9%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,13.

**4- P26 (Opinião do EE sobre a escola) e Resultados de Matemática**

**Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	20,998 <sup>a</sup>	15	,137
Likelihood Ratio	25,158	15	,048
Linear-by-Linear Association	,561	1	,454
N of Valid Cases	243		

a. 14 cells (58,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,16.

**2- P35 (Gostava que EE fosse mais vezes à escola) e Resultados de Língua Portuguesa**

**- Reuniões colectivas EE**

**Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,787 <sup>a</sup>	3	,853

Likelihood Ratio	,786	3	,853
Linear-by-Linear Association	,076	1	,782
N of Valid Cases	242		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 9,34.

**- Falar individualmente com DT**

**Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	4,696 <sup>a</sup>	3	,195
Likelihood Ratio	4,712	3	,194
Linear-by-Linear Association	4,228	1	,040
N of Valid Cases	241		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 8,88.

**- Falar individualmente com DE**

**Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	5,647 <sup>a</sup>	3	,130
Likelihood Ratio	6,019	3	,111
Linear-by-Linear Association	4,739	1	,029
N of Valid Cases	241		

a. 1 cells (12,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,23.

**- Festas**

**Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	3,123 <sup>a</sup>	3	,373
Likelihood Ratio	3,135	3	,371
Linear-by-Linear Association	,433	1	,511
N of Valid Cases	241		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 9,88.

**- AEC**

**Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	2,934 <sup>a</sup>	3	,402
Likelihood Ratio	2,912	3	,405
Linear-by-Linear Association	,414	1	,520
N of Valid Cases	239		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 8,62.

**- Atividades na sala de aula**

**Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
--	-------	----	-----------------------



Pearson Chi-Square	1,868 <sup>a</sup>	3	,600
Likelihood Ratio	1,921	3	,589
Linear-by-Linear Association	,206	1	,650
N of Valid Cases	240		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 6,50.

#### - Entrega de prémios aos alunos

##### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	16,637 <sup>a</sup>	3	,001
Likelihood Ratio	16,424	3	,001
Linear-by-Linear Association	,678	1	,410
N of Valid Cases	239		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 8,03.

#### 6- P36 (Motivos dos alunos que responderam não) e Resultados de Língua Portuguesa

##### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	20,945 <sup>a</sup>	18	,282
Likelihood Ratio	24,255	18	,147
Linear-by-Linear Association	,000	1	,993
N of Valid Cases	208		

##### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	20,945 <sup>a</sup>	18	,282
Likelihood Ratio	24,255	18	,147
Linear-by-Linear Association	,000	1	,993
N of Valid Cases	208		

a. 21 cells (75,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,15.

## ANEXO 9 – Cruzamentos de Variáveis com significância estatística

### Capital Cultural e Desempenho Escolar

#### 1- Tabela do Gráfico 39 – Internet e Resultados 4.º/6.º ano da disciplina de Língua Portuguesa

Crosstab

			Resultados de Língua Portuguesa				Total
			Insuficiente	Suficiente	Bom	Muito Bom	
Existe em casa Internet	Não	Count	2	11	3	0	16
		% within Existe em casa Internet	12,5%	68,8%	18,8%	,0%	100,0%
		% within Resultados de Língua Portuguesa	15,4%	12,0%	2,7%	,0%	6,8%
		Adjusted Residual	1,3	2,5	-2,4	-1,2	
	Sim	Count	11	81	110	19	221
		% within Existe em casa Internet	5,0%	36,7%	49,8%	8,6%	100,0%
		% within Resultados de Língua Portuguesa	84,6%	88,0%	97,3%	100,0%	93,2%
		Adjusted Residual	-1,3	-2,5	2,4	1,2	

Total	Count	13	92	113	19	237
	% within Existe em casa Internet	5,5%	38,8%	47,7%	8,0%	100,0%
	% within Resultados de Língua Portuguesa	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

#### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	9,887 <sup>a</sup>	3	,020
Likelihood Ratio	10,940	3	,012
Linear-by-Linear Association	8,993	1	,003
N of Valid Cases	237		

a. 2 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,88.

### Capital Humano e Desempenho Escolar

#### 1- Gráfico 40 – Nível de escolaridade que aluno pretende concluir e Resultados 4.º/6.º ano da disciplina de Língua Portuguesa

##### Nível de escolaridade pretende seguir \* Resultados de Língua Portuguesa Crosstabulation

			Resultados de Língua Portuguesa				Total
			Insuficiente	Suficiente	Bom	Muito Bom	
Nível de escolaridade pretende seguir	9.º ano (via científico-humanística)	Count	0	2	0	0	2
		% within Nível de escolaridade pretende seguir	,0%	100,0%	,0%	,0%	100,0%

	% within Resultados de Língua Portuguesa	,0%	2,1%	,0%	,0%	,8%
	Adjusted Residual	-,3	1,7	-1,3	-,4	
9.º ano (via profissional)	Count	1	4	0	0	5
	% within Nivel de escolaridade pretende seguir	20,0%	80,0%	,0%	,0%	100,0%
	% within Resultados de Língua Portuguesa	7,7%	4,1%	,0%	,0%	2,1%
	Adjusted Residual	1,5	1,8	-2,1	-,7	
12.º ano (via científico-humanística)	Count	3	16	6	0	25
	% within Nivel de escolaridade pretende seguir	12,0%	64,0%	24,0%	,0%	100,0%
	% within Resultados de Língua Portuguesa	23,1%	16,5%	5,3%	,0%	10,3%
	Adjusted Residual	1,6	2,6	-2,4	-1,5	
12º ano (via profissional)	Count	3	28	16	2	49
	% within Nivel de escolaridade pretende seguir	6,1%	57,1%	32,7%	4,1%	100,0%
	% within Resultados de Língua Portuguesa	23,1%	28,9%	14,0%	10,5%	20,2%
	Adjusted Residual	,3	2,8	-2,2	-1,1	
Licenciatura	Count	2	18	29	5	54
	% within Nivel de escolaridade pretende seguir	3,7%	33,3%	53,7%	9,3%	100,0%
	% within Resultados de Língua Portuguesa	15,4%	18,6%	25,4%	26,3%	22,2%
	Adjusted Residual	-,6	-1,1	1,1	,4	
Mestrado	Count	1	9	18	6	34
	% within Nivel de escolaridade pretende seguir	2,9%	26,5%	52,9%	17,6%	100,0%
	% within Resultados de Língua Portuguesa	7,7%	9,3%	15,8%	31,6%	14,0%
	Adjusted Residual	-,7	-1,7	,8	2,3	
Doutoramento	Count	2	20	44	6	72
	% within Nivel de escolaridade pretende seguir	2,8%	27,8%	61,1%	8,3%	100,0%
	% within Resultados de Língua Portuguesa	15,4%	20,6%	38,6%	31,6%	29,6%
	Adjusted Residual	-1,2	-2,5	2,9	,2	
99	Count	1	0	1	0	2

	% within Nivel de escolaridade pretende seguir	50,0%	,0%	50,0%	,0%	100,0%
	% within Resultados de Língua Portuguesa	7,7%	,0%	,9%	,0%	,8%
	Adjusted Residual	2,8	-1,2	,1	-,4	
Total	Count	13	97	114	19	243
	% within Nivel de escolaridade pretende seguir	5,3%	39,9%	46,9%	7,8%	100,0%
	% within Resultados de Língua Portuguesa	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

#### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	49,898 <sup>a</sup>	21	,000
Likelihood Ratio	49,088	21	,000
Linear-by-Linear Association	,056	1	,814
N of Valid Cases	243		

a. 21 cells (65,6%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,11.

## 2- Gráfico 41 – Nivel de escolaridade que aluno pretende concluir e Resultados 4.º/6.º ano da disciplina de Matemática

#### Crosstabs

			Resultados de Matemática				Total
			Insuficiente	Suficiente	Bom	Muito Bom	
Nivel de escolaridade pretende seguir	9.º ano (via científico-humanística)	Count	0	2	0	0	2
		% within Nivel de escolaridade pretende seguir	,0%	100,0%	,0%	,0%	100,0%
		% within Resultados de Matemática	,0%	2,0%	,0%	,0%	,8%

	Adjusted Residual	-,4	1,7	-1,0	-,6	
9.º ano (via profissional)	Count	2	3	0	0	5
	% within Nivel de escolaridade pretende seguir	40,0%	60,0%	,0%	,0%	100,0%
	% within Resultados de Matemática	10,0%	3,0%	,0%	,0%	2,1%
	Adjusted Residual	2,6	,8	-1,6	-1,0	
12.º ano (via científico-humanística)	Count	5	15	4	1	25
	% within Nivel de escolaridade pretende seguir	20,0%	60,0%	16,0%	4,0%	100,0%
	% within Resultados de Matemática	25,0%	14,9%	4,8%	2,6%	10,3%
	Adjusted Residual	2,3	2,0	-2,0	-1,7	
12º ano (via profissional)	Count	4	31	13	2	50
	% within Nivel de escolaridade pretende seguir	8,0%	62,0%	26,0%	4,0%	100,0%

	% within Resultados de Matemática	20,0%	30,7%	15,7%	5,1%	20,6%
	Adjusted Residual	-,1	3,3	-1,4	-2,6	
Licenciatura	Count	4	20	17	13	54
	% within Nivel de escolaridade pretende seguir	7,4%	37,0%	31,5%	24,1%	100,0%
	% within Resultados de Matemática	20,0%	19,8%	20,5%	33,3%	22,2%
	Adjusted Residual	-,2	-,8	-,5	1,8	
Mestrado	Count	1	9	17	7	34
	% within Nivel de escolaridade pretende seguir	2,9%	26,5%	50,0%	20,6%	100,0%
	% within Resultados de Matemática	5,0%	8,9%	20,5%	17,9%	14,0%
	Adjusted Residual	-1,2	-1,9	2,1	,8	
Doutoramento	Count	3	21	31	16	71

	% within Nivel de escolaridade pretende seguir	4,2%	29,6%	43,7%	22,5%	100,0%
	% within Resultados de Matemática	15,0%	20,8%	37,3%	41,0%	29,2%
	Adjusted Residual	-1,5	-2,4	2,0	1,8	
99	Count	1	0	1	0	2
	% within Nivel de escolaridade pretende seguir	50,0%	,0%	50,0%	,0%	100,0%
	% within Resultados de Matemática	5,0%	,0%	1,2%	,0%	,8%
	Adjusted Residual	2,2	-1,2	,5	-,6	
Total	Count	20	101	83	39	243
	% within Nivel de escolaridade pretende seguir	8,2%	41,6%	34,2%	16,0%	100,0%
	% within Resultados de Matemática	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests



	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	54,974 <sup>a</sup>	21	,000
Likelihood Ratio	55,743	21	,000
Linear-by-Linear Association	,000	1	,992
N of Valid Cases	243		

a. 17 cells (53,1%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,16.

## 2 – Gráfico 42 – Planos para voltar a estudar mais tarde e Resultados 4.º/6.º ano da disciplina de Língua Portuguesa

**Crosstabs**

			Resultados de Língua Portuguesa				Total
			Insuficiente	Suficiente	Bom	Muito Bom	
voltar a estudar	Sim	Count	0	3	3	0	6
		% within voltar a estudar	,0%	50,0%	50,0%	,0%	100,0%
		% within Resultados de Língua Portuguesa	,0%	3,1%	2,6%	,0%	2,5%
		Adjusted Residual	-,6	,5	,2	-,7	
	2	Count	2	10	5	2	19
		% within voltar a estudar	10,5%	52,6%	26,3%	10,5%	100,0%
		% within Resultados de Língua Portuguesa	15,4%	10,3%	4,4%	10,5%	7,8%

	Adjusted Residual	1,0	1,2	-1,9	,5	
Ainda não sei	Count	4	34	17	1	56
	% within voltar a estudar	7,1%	60,7%	30,4%	1,8%	100,0%
	% within Resultados de Língua Portuguesa	30,8%	35,1%	14,9%	5,3%	23,0%
	Adjusted Residual	,7	3,6	-2,8	-1,9	
99	Count	3	5	6	1	15
	% within voltar a estudar	20,0%	33,3%	40,0%	6,7%	100,0%
	% within Resultados de Língua Portuguesa	23,1%	5,2%	5,3%	5,3%	6,2%
	Adjusted Residual	2,6	-,5	-,6	-,2	
999	Count	4	45	83	15	147
	% within voltar a estudar	2,7%	30,6%	56,5%	10,2%	100,0%
	% within Resultados de Língua Portuguesa	30,8%	46,4%	72,8%	78,9%	60,5%
	Adjusted Residual	-2,3	-3,7	3,7	1,7	
Total	Count	13	97	114	19	243
	% within voltar a estudar	5,3%	39,9%	46,9%	7,8%	100,0%
	% within Resultados de Língua Portuguesa	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

#### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	32,229 <sup>a</sup>	12	,001
Likelihood Ratio	31,778	12	,001
Linear-by-Linear Association	20,946	1	,000
N of Valid Cases	243		

a. 10 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,32.

### 3 – Gráfico 43 – Planos para voltar a estudar mais tarde e Resultados 4.º/6.º ano da disciplina de Matemática

Crosstab

			Resultados de Matemática				Total
			Insuficiente	Suficiente	Bom	Muito Bom	
voltar a estudar	Sim	Count	1	5	0	0	6
		% within voltar a estudar	16,7%	83,3%	,0%	,0%	100,0%
		% within Resultados de Matemática	5,0%	5,0%	,0%	,0%	2,5%
		Adjusted Residual	,8	2,1	-1,8	-1,1	
	2	Count	2	8	5	4	19
		% within voltar a estudar	10,5%	42,1%	26,3%	21,1%	100,0%

	% within Resultados de Matemática	10,0%	7,9%	6,0%	10,3%	7,8%
	Adjusted Residual	,4	,0	-,8	,6	
Ainda não sei	Count	7	35	13	2	57
	% within voltar a estudar	12,3%	61,4%	22,8%	3,5%	100,0%
	% within Resultados de Matemática	35,0%	34,7%	15,7%	5,1%	23,5%
	Adjusted Residual	1,3	3,5	-2,1	-2,9	
99	Count	4	7	2	2	15
	% within voltar a estudar	26,7%	46,7%	13,3%	13,3%	100,0%
	% within Resultados de Matemática	20,0%	6,9%	2,4%	5,1%	6,2%
	Adjusted Residual	2,7	,4	-1,8	-,3	
999	Count	6	46	63	31	146
	% within voltar a estudar	4,1%	31,5%	43,2%	21,2%	100,0%

	% within Resultados de Matemática	30,0%	45,5%	75,9%	79,5%	60,1%
	Adjusted Residual	-2,9	-3,9	3,6	2,7	
Total	Count	20	101	83	39	243
	% within voltar a estudar	8,2%	41,6%	34,2%	16,0%	100,0%
	% within Resultados de Matemática	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

#### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	41,809 <sup>a</sup>	12	,000
Likelihood Ratio	44,964	12	,000
Linear-by-Linear Association	27,265	1	,000
N of Valid Cases	243		

a. 9 cells (45,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,49.

#### 4- Gráfico 44 – Profissão desejada pelo EE e Resultados 4.º/6.º ano da disciplina de Matemática

#### Crosstabs

			Resultados de Matemática				Total
			Insuficiente	Suficiente	Bom	Muito Bom	
EE gostaria que seguisse alguma profissão em particular	Não	Count	17	62	71	28	178
		% within EE gostaria que seguisse alguma profissão em particular	9,6%	34,8%	39,9%	15,7%	100,0%
		% within Resultados de Matemática	85,0%	61,4%	85,5%	71,8%	73,3%
		Adjusted Residual	1,2	-3,5	3,1	-,2	
	Sim	Count	2	38	12	11	63
		% within EE gostaria que seguisse alguma profissão em particular	3,2%	60,3%	19,0%	17,5%	100,0%
		% within Resultados de Matemática	10,0%	37,6%	14,5%	28,2%	25,9%
		Adjusted Residual	-1,7	3,5	-2,9	,4	
	99	Count	1	1	0	0	2
		% within EE gostaria que seguisse alguma profissão em particular	50,0%	50,0%	,0%	,0%	100,0%
		% within Resultados de Matemática	5,0%	1,0%	,0%	,0%	,8%
		Adjusted Residual	2,2	,2	-1,0	-,6	
Total	Count		20	101	83	39	243
	% within EE gostaria que seguisse alguma profissão em particular		8,2%	41,6%	34,2%	16,0%	100,0%

Crosstabs

			Resultados de Matemática				Total
			Insuficiente	Suficiente	Bom	Muito Bom	
EE gostaria que seguisse alguma profissão em particular	Não	Count	17	62	71	28	178
		% within EE gostaria que seguisse alguma profissão em particular	9,6%	34,8%	39,9%	15,7%	100,0%
		% within Resultados de Matemática	85,0%	61,4%	85,5%	71,8%	73,3%
		Adjusted Residual	1,2	-3,5	3,1	-,2	
	Sim	Count	2	38	12	11	63
		% within EE gostaria que seguisse alguma profissão em particular	3,2%	60,3%	19,0%	17,5%	100,0%
		% within Resultados de Matemática	10,0%	37,6%	14,5%	28,2%	25,9%
		Adjusted Residual	-1,7	3,5	-2,9	,4	
	99	Count	1	1	0	0	2
		% within EE gostaria que seguisse alguma profissão em particular	50,0%	50,0%	,0%	,0%	100,0%
		% within Resultados de Matemática	5,0%	1,0%	,0%	,0%	,8%
		Adjusted Residual	2,2	,2	-1,0	-,6	
Total		Count	20	101	83	39	243
		% within EE gostaria que seguisse alguma profissão em particular	8,2%	41,6%	34,2%	16,0%	100,0%
		% within Resultados de Matemática	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		Adjusted Residual					

**Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	20,895 <sup>a</sup>	6	,002
Likelihood Ratio	20,355	6	,002
Linear-by-Linear Association	3,362	1	,067
N of Valid Cases	243		

a. 4 cells (33,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,16.

### Capital Social e Organização escolar

#### 1- Gráfico 45 – Frequência com que EE ajuda a fazer revisões para os testes e Tipo de escola

**Crosstab**

			Tipo de Escola		Total
			EI	ES	
Frequência com que fazem Revisões de matéria antes dos testes	Nunca	Count	1	11	12
		% within Frequência com que fazem Revisões de matéria antes dos testes	8,3%	91,7%	100,0%
		% within Tipo de Escola	1,2%	8,0%	5,4%



	Adjusted Residual	-2,2	2,2	
1/2x por ano lectivo	Count	2	5	7
	% within Frequência com que fazem Revisões de matéria antes dos testes	28,6%	71,4%	100,0%
	% within Tipo de Escola	2,3%	3,6%	3,1%
	Adjusted Residual	-,5	,5	
1x por período	Count	0	8	8
	% within Frequência com que fazem Revisões de matéria antes dos testes	,0%	100,0%	100,0%
	% within Tipo de Escola	,0%	5,8%	3,6%
	Adjusted Residual	-2,3	2,3	
mensalmente	Count	12	17	29
	% within Frequência com que fazem Revisões de matéria antes dos testes	41,4%	58,6%	100,0%

	% within Tipo de Escola	14,0%	12,3%	12,9%
	Adjusted Residual	,4	-,4	
semanalmente	Count	31	31	62
	% within Frequência com que fazem Revisões de matéria antes dos testes	50,0%	50,0%	100,0%
	% within Tipo de Escola	36,0%	22,5%	27,7%
	Adjusted Residual	2,2	-2,2	
diariamente	Count	40	65	105
	% within Frequência com que fazem Revisões de matéria antes dos testes	38,1%	61,9%	100,0%
	% within Tipo de Escola	46,5%	47,1%	46,9%
	Adjusted Residual	-,1	,1	
99	Count	0	1	1

	% within Frequência com que fazem Revisões de matéria antes dos testes	,0%	100,0%	100,0%
	% within Tipo de Escola	,0%	,7%	,4%
	Adjusted Residual	-,8	,8	
Total	Count	86	138	224
	% within Frequência com que fazem Revisões de matéria antes dos testes	38,4%	61,6%	100,0%
	% within Tipo de Escola	100,0%	100,0%	100,0%

#### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	14,123 <sup>a</sup>	6	,028
Likelihood Ratio	18,250	6	,006
Linear-by-Linear Association	,098	1	,755
N of Valid Cases	224		

a. 7 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,38.

## 2- Gráfico 46 – Combinar actividades fora da escola com DT e Tipo de escola

Crosstab

			Tipo de Escola		Total
			EI	ES	
Frequência com que fala com DT sobre:Combinar actividades fora da escola	Nunca	Count	60	99	159
		% within Frequência com que fala com DT sobre:Combinar actividades fora da escola	37,7%	62,3%	100,0%
		% within Tipo de Escola	53,6%	61,1%	58,0%
		Adjusted Residual	-1,2	1,2	
1/2x por ano lectivo		Count	20	9	29
		% within Frequência com que fala com DT sobre:Combinar actividades fora da escola	69,0%	31,0%	100,0%
		% within Tipo de Escola	17,9%	5,6%	10,6%
		Adjusted Residual	3,3	-3,3	
1x por período		Count	12	15	27
		% within Frequência com que fala com DT sobre:Combinar actividades fora da escola	44,4%	55,6%	100,0%
		% within Tipo de Escola	10,7%	9,3%	9,9%
		Adjusted Residual	,4	-,4	

	mensalmente	Count	8	19	27
		% within Frequência com que fala com DT sobre:Combinar actividades fora da escola	29,6%	70,4%	100,0%
		% within Tipo de Escola	7,1%	11,7%	9,9%
		Adjusted Residual	-1,3	1,3	
	semanalmente	Count	9	6	15
		% within Frequência com que fala com DT sobre:Combinar actividades fora da escola	60,0%	40,0%	100,0%
		% within Tipo de Escola	8,0%	3,7%	5,5%
		Adjusted Residual	1,5	-1,5	
	diariamente	Count	3	14	17
		% within Frequência com que fala com DT sobre:Combinar actividades fora da escola	17,6%	82,4%	100,0%
		% within Tipo de Escola	2,7%	8,6%	6,2%
		Adjusted Residual	-2,0	2,0	
Total		Count	112	162	274
		% within Frequência com que fala com DT sobre:Combinar actividades fora da escola	40,9%	59,1%	100,0%
		% within Tipo de Escola	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	17,737 <sup>a</sup>	5	,003
Likelihood Ratio	18,043	5	,003
Linear-by-Linear Association	,316	1	,574
N of Valid Cases	274		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 6,13.

### 3- Gráfico 47 – Grau de concordância com a frase “Nesta escola a maioria dos professores ouve realmente o que tenho a dizer” e Tipo de escola

Crosstab

			Tipo de Escola		Total
			EI	ES	
Nesta escola a maioria dos professores ouve realmente o que eu tenho para dizer	1	Count	5	14	19
		% within Nesta escola a maioria dos professores ouve realmente o que eu tenho para dizer	26,3%	73,7%	100,0%
		% within Tipo de Escola	4,5%	8,6%	6,9%
		Adjusted Residual	-1,3	1,3	
	2	Count	6	8	14

	% within Nesta escola a maioria dos professores ouve realmente o que eu tenho para dizer	42,9%	57,1%	100,0%
	% within Tipo de Escola	5,4%	4,9%	5,1%
	Adjusted Residual	,2	-,2	
3	Count	8	9	17
	% within Nesta escola a maioria dos professores ouve realmente o que eu tenho para dizer	47,1%	52,9%	100,0%
	% within Tipo de Escola	7,1%	5,5%	6,2%
	Adjusted Residual	,5	-,5	
4	Count	2	16	18
	% within Nesta escola a maioria dos professores ouve realmente o que eu tenho para dizer	11,1%	88,9%	100,0%
	% within Tipo de Escola	1,8%	9,8%	6,5%
	Adjusted Residual	-2,6	2,6	

5	Count	12	18	30
	% within Nesta escola a maioria dos professores ouve realmente o que eu tenho para dizer	40,0%	60,0%	100,0%
	% within Tipo de Escola	10,7%	11,0%	10,9%
	Adjusted Residual	-,1	,1	
6	Count	4	20	24
	% within Nesta escola a maioria dos professores ouve realmente o que eu tenho para dizer	16,7%	83,3%	100,0%
	% within Tipo de Escola	3,6%	12,3%	8,7%
	Adjusted Residual	-2,5	2,5	
7	Count	9	10	19
	% within Nesta escola a maioria dos professores ouve realmente o que eu tenho para dizer	47,4%	52,6%	100,0%
	% within Tipo de Escola	8,0%	6,1%	6,9%



	Adjusted Residual	,6	-,6	
8	Count	16	8	24
	% within Nesta escola a maioria dos professores ouve realmente o que eu tenho para dizer	66,7%	33,3%	100,0%
	% within Tipo de Escola	14,3%	4,9%	8,7%
	Adjusted Residual	2,7	-2,7	
9	Count	20	25	45
	% within Nesta escola a maioria dos professores ouve realmente o que eu tenho para dizer	44,4%	55,6%	100,0%
	% within Tipo de Escola	17,9%	15,3%	16,4%
	Adjusted Residual	,6	-,6	
10	Count	30	35	65
	% within Nesta escola a maioria dos professores ouve realmente o que eu tenho para dizer	46,2%	53,8%	100,0%

	% within Tipo de Escola	26,8%	21,5%	23,6%
	Adjusted Residual	1,0	-1,0	
Total	Count	112	163	275
	% within Nesta escola a maioria dos professores ouve realmente o que eu tenho para dizer	40,7%	59,3%	100,0%
	% within Tipo de Escola	100,0%	100,0%	100,0%

#### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	22,333 <sup>a</sup>	9	,008
Likelihood Ratio	24,232	9	,004
Linear-by-Linear Association	4,875	1	,027
N of Valid Cases	275		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 5,70.

#### Capital Social e Desempenho escolar

##### 1- Gráfico 48 – Número de amigos que desistiu da escola e Resultados do 4.º/6.º ano da disciplina de Língua Portuguesa

Crosstab

			Resultados de Língua Portuguesa				Total
			Insuficiente	Suficiente	Bom	Muito Bom	
Quantos amigos desistiram de estudar	0	Count	10	92	109	19	230
		% within Quantos amigos desistiram de estudar	4,3%	40,0%	47,4%	8,3%	100,0%
		% within Resultados de Língua Portuguesa	76,9%	95,8%	95,6%	100,0%	95,0%
		Adjusted Residual	-3,1	,5	,4	1,0	
	1	Count	1	2	4	0	7
		% within Quantos amigos desistiram de estudar	14,3%	28,6%	57,1%	,0%	100,0%
		% within Resultados de Língua Portuguesa	7,7%	2,1%	3,5%	,0%	2,9%
		Adjusted Residual	1,1	-,6	,5	-,8	
	2	Count	1	0	0	0	1

	% within Quantos amigos desistiram de estudar	100,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%
	% within Resultados de Língua Portuguesa	7,7%	,0%	,0%	,0%	,4%
	Adjusted Residual	4,2	-,8	-,9	-,3	
3	Count	1	1	0	0	2
	% within Quantos amigos desistiram de estudar	50,0%	50,0%	,0%	,0%	100,0%
	% within Resultados de Língua Portuguesa	7,7%	1,0%	,0%	,0%	,8%
	Adjusted Residual	2,8	,3	-1,3	-,4	
5	Count	0	1	1	0	2
	% within Quantos amigos desistiram de estudar	,0%	50,0%	50,0%	,0%	100,0%
	% within Resultados de Língua Portuguesa	,0%	1,0%	,9%	,0%	,8%
	Adjusted Residual	-,3	,3	,1	-,4	

Total	Count	13	96	114	19	242
	% within Quantos amigos desistiram de estudar	5,4%	39,7%	47,1%	7,9%	100,0%
	% within Resultados de Língua Portuguesa	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

#### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	28,966 <sup>a</sup>	12	,004
Likelihood Ratio	14,082	12	,295
Linear-by-Linear Association	3,304	1	,069
N of Valid Cases	242		

a. 16 cells (80,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,05.

#### 2- Gráfico 49 – Frequência da conversa sobre como correu o dia entre EE e alunos e Resultados do 4.º/6.º ano da disciplina de Língua Portuguesa

#### Crosstab

	Resultados de Língua Portuguesa				Total
	Insuficiente	Suficiente	Bom	Muito Bom	

Frequência com que fala com EE sobre: Como correu o dia	Nunca	Count	2	3	0	0	5
		% within Frequência com que fala com EE sobre: Como correu o dia	40,0%	60,0%	,0%	,0%	100,0%
		% within Resultados de Língua Portuguesa	15,4%	3,1%	,0%	,0%	2,1%
		Adjusted Residual	3,5	,9	-2,1	-,7	
	1/2x por ano lectivo	Count	0	1	6	1	8
		% within Frequência com que fala com EE sobre: Como correu o dia	,0%	12,5%	75,0%	12,5%	100,0%
		% within Resultados de Língua Portuguesa	,0%	1,0%	5,3%	5,3%	3,3%
		Adjusted Residual	-,7	-1,6	1,6	,5	
	1x por período	Count	0	5	2	0	7
		% within Frequência com que fala com EE sobre: Como correu o dia	,0%	71,4%	28,6%	,0%	100,0%
		% within Resultados de Língua Portuguesa	,0%	5,2%	1,8%	,0%	2,9%

	Adjusted Residual	-,6	1,7	-1,0	-,8	
mensalmente	Count	1	15	6	1	23
	% within Frequência com que fala com EE sobre: Como correu o dia	4,3%	65,2%	26,1%	4,3%	100,0%
	% within Resultados de Língua Portuguesa	7,7%	15,5%	5,3%	5,3%	9,5%
	Adjusted Residual	-,2	2,6	-2,1	-,7	
semanalmente	Count	4	11	14	1	30
	% within Frequência com que fala com EE sobre: Como correu o dia	13,3%	36,7%	46,7%	3,3%	100,0%
	% within Resultados de Língua Portuguesa	30,8%	11,3%	12,3%	5,3%	12,3%
	Adjusted Residual	2,1	-,4	,0	-1,0	
diariamente	Count	6	62	86	16	170
	% within Frequência com que fala com EE sobre: Como correu o dia	3,5%	36,5%	50,6%	9,4%	100,0%

		% within Resultados de Língua Portuguesa	46,2%	63,9%	75,4%	84,2%	70,0%
		Adjusted Residual	-1,9	-1,7	1,8	1,4	
Total	Count		13	97	114	19	243
	% within Frequência com que fala com EE sobre: Como correu o dia		5,3%	39,9%	46,9%	7,8%	100,0%
	% within Resultados de Língua Portuguesa		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

#### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	34,370 <sup>a</sup>	15	,003
Likelihood Ratio	30,968	15	,009
Linear-by-Linear Association	6,690	1	,010
N of Valid Cases	243		

a. 16 cells (66,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,27.

### 3- Gráfico 50 – Frequência da conversa sobre atividades na sala de aula entre EE e alunos e Resultados 4.º/6.º ano da disciplina de Matemática



Crosstab

			Resultados de Matemática				Total
			Insuficiente	Suficiente	Bom	Muito Bom	
Frequência com que fala com EE sobre: Actividades realizadas na sala de aula	Nunca	Count	1	4	2	0	7
		% within Frequência com que fala com EE sobre: Actividades realizadas na sala de aula	14,3%	57,1%	28,6%	,0%	100,0%
		% within Resultados de Matemática	5,0%	4,0%	2,4%	,0%	2,9%
		Adjusted Residual	,6	,8	-,3	-1,2	
	1/2x por ano lectivo	Count	4	5	2	1	12
		% within Frequência com que fala com EE sobre: Actividades realizadas na sala de aula	33,3%	41,7%	16,7%	8,3%	100,0%
		% within Resultados de Matemática	20,0%	5,0%	2,4%	2,6%	4,9%
		Adjusted Residual	3,2	,0	-1,3	-,7	

1x por período	Count	3	9	5	3	20
	% within Frequência com que fala com EE sobre: Actividades realizadas na sala de aula	15,0%	45,0%	25,0%	15,0%	100,0%
	% within Resultados de Matemática	15,0%	8,9%	6,0%	7,7%	8,2%
	Adjusted Residual	1,1	,3	-,9	-,1	
mensalmente	Count	1	18	6	1	26
	% within Frequência com que fala com EE sobre: Actividades realizadas na sala de aula	3,8%	69,2%	23,1%	3,8%	100,0%
	% within Resultados de Matemática	5,0%	17,8%	7,2%	2,6%	10,7%
	Adjusted Residual	-,9	3,0	-1,3	-1,8	
semanalmente	Count	5	23	22	11	61
	% within Frequência com que fala com EE sobre: Actividades realizadas na sala de aula	8,2%	37,7%	36,1%	18,0%	100,0%

	% within Resultados de Matemática	25,0%	22,8%	26,5%	28,2%	25,1%
	Adjusted Residual	,0	-,7	,4	,5	
diariamente	Count	6	41	46	23	116
	% within Frequência com que fala com EE sobre: Actividades realizadas na sala de aula	5,2%	35,3%	39,7%	19,8%	100,0%
	% within Resultados de Matemática	30,0%	40,6%	55,4%	59,0%	47,7%
	Adjusted Residual	-1,7	-1,9	1,7	1,5	
99	Count	0	1	0	0	1
	% within Frequência com que fala com EE sobre: Actividades realizadas na sala de aula	,0%	100,0%	,0%	,0%	100,0%
	% within Resultados de Matemática	,0%	1,0%	,0%	,0%	,4%
	Adjusted Residual	-,3	1,2	-,7	-,4	
Total	Count	20	101	83	39	243

	% within Frequência com que fala com EE sobre: Atividades realizadas na sala de aula	8,2%	41,6%	34,2%	16,0%	100,0%
	% within Resultados de Matemática	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	29,328 <sup>a</sup>	18	,045
Likelihood Ratio	27,540	18	,069
Linear-by-Linear Association	,023	1	,879
N of Valid Cases	243		

a. 16 cells (57,1%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,08.

4- Frequência do EE ensinar a estudar e Resultados 4.º/6.º ano da disciplina de Matemática

Crosstab

	Resultados de Matemática				Total
	Insuficiente	Suficiente	Bom	Muito Bom	

Frequência com que Ensinam como se estuda	Nunca	Count	5	11	8	4	28
		% within Frequência com que Ensinam como se estuda	17,9%	39,3%	28,6%	14,3%	100,0%
		% within Resultados de Matemática	29,4%	12,8%	12,7%	11,8%	14,0%
		Adjusted Residual	1,9	-,4	-,4	-,4	
	1/2x por ano lectivo	Count	1	7	5	6	19
		% within Frequência com que Ensinam como se estuda	5,3%	36,8%	26,3%	31,6%	100,0%
		% within Resultados de Matemática	5,9%	8,1%	7,9%	17,6%	9,5%
		Adjusted Residual	-,5	-,6	-,5	1,8	
	1x por período	Count	1	8	3	3	15
		% within Frequência com que Ensinam como se estuda	6,7%	53,3%	20,0%	20,0%	100,0%
		% within Resultados de Matemática	5,9%	9,3%	4,8%	8,8%	7,5%

	Adjusted Residual	-,3	,8	-1,0	,3	
mensalmente	Count	2	12	20	1	35
	% within Frequência com que Ensinam como se estuda	5,7%	34,3%	57,1%	2,9%	100,0%
	% within Resultados de Matemática	11,8%	14,0%	31,7%	2,9%	17,5%
	Adjusted Residual	-,7	-1,1	3,6	-2,5	
semanalmente	Count	5	25	15	5	50
	% within Frequência com que Ensinam como se estuda	10,0%	50,0%	30,0%	10,0%	100,0%
	% within Resultados de Matemática	29,4%	29,1%	23,8%	14,7%	25,0%
	Adjusted Residual	,4	1,2	-,3	-1,5	
diariamente	Count	3	22	12	15	52
	% within Frequência com que Ensinam como se estuda	5,8%	42,3%	23,1%	28,8%	100,0%

	% within Resultados de Matemática	17,6%	25,6%	19,0%	44,1%	26,0%
	Adjusted Residual	-,8	-,1	-1,5	2,6	
99	Count	0	1	0	0	1
	% within Frequência com que Ensinam como se estuda	,0%	100,0%	,0%	,0%	100,0%
	% within Resultados de Matemática	,0%	1,2%	,0%	,0%	,5%
	Adjusted Residual	-,3	1,2	-,7	-,5	
Total	Count	17	86	63	34	200
	% within Frequência com que Ensinam como se estuda	8,5%	43,0%	31,5%	17,0%	100,0%
	% within Resultados de Matemática	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
--	-------	----	-----------------------

Pearson Chi-Square	29,044 <sup>a</sup>	18	,048
Likelihood Ratio	28,875	18	,050
Linear-by-Linear Association	,208	1	,648
N of Valid Cases	200		

a. 14 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,09.

#### 5- Gráfico 52 – Frequência da realização de pactos e/ou acordos entre EE e alunos e Resultados 4.º/6.º ano da disciplina de Matemática

**Crosstab**

			Resultados de Matemática				Total
			Insuficiente	Suficiente	Bom	Muito Bom	
Frequência com que EE faz acordos ou pactos	Nunca	Count	3	24	15	8	50
		% within Frequência com que EE faz acordos ou pactos	6,0%	48,0%	30,0%	16,0%	100,0%
		% within Resultados de Matemática	15,0%	24,2%	18,1%	20,5%	20,7%
		Adjusted Residual	-,7	1,1	-,7	,0	
1/2x por ano lectivo		Count	4	6	3	6	19



	% within Frequência com que EE faz acordos ou pactos	21,1%	31,6%	15,8%	31,6%	100,0%
	% within Resultados de Matemática	20,0%	6,1%	3,6%	15,4%	7,9%
	Adjusted Residual	2,1	-,9	-1,8	1,9	
1x por período	Count	0	10	20	7	37
	% within Frequência com que EE faz acordos ou pactos	,0%	27,0%	54,1%	18,9%	100,0%
	% within Resultados de Matemática	,0%	10,1%	24,1%	17,9%	15,4%
	Adjusted Residual	-2,0	-1,9	2,7	,5	
mensalmente	Count	3	19	16	3	41
	% within Frequência com que EE faz acordos ou pactos	7,3%	46,3%	39,0%	7,3%	100,0%
	% within Resultados de Matemática	15,0%	19,2%	19,3%	7,7%	17,0%
	Adjusted Residual	-,3	,8	,7	-1,7	

semanalmente	Count	2	24	13	8	47
	% within Frequência com que EE faz acordos ou pactos	4,3%	51,1%	27,7%	17,0%	100,0%
	% within Resultados de Matemática	10,0%	24,2%	15,7%	20,5%	19,5%
	Adjusted Residual	-1,1	1,6	-1,1	,2	
diariamente	Count	8	16	16	7	47
	% within Frequência com que EE faz acordos ou pactos	17,0%	34,0%	34,0%	14,9%	100,0%
	% within Resultados de Matemática	40,0%	16,2%	19,3%	17,9%	19,5%
	Adjusted Residual	2,4	-1,1	-,1	-,3	
Total	Count	20	99	83	39	241
	% within Frequência com que EE faz acordos ou pactos	8,3%	41,1%	34,4%	16,2%	100,0%
	% within Resultados de Matemática	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	29,392 <sup>a</sup>	15	,014
Likelihood Ratio	30,576	15	,010
Linear-by-Linear Association	,697	1	,404
N of Valid Cases	241		

a. 7 cells (29,2%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,58.

### 6- Gráfico 53 – Controlo dos EE sobre quem são os amigos do aluno e Resultados 4.º/6.º ano da disciplina de Língua Portuguesa

### Crosstab

			Resultados de Língua Portuguesa				Total
			Insuficiente	Suficiente	Bom	Muito Bom	
EE controla Quem são os teus amigos	Nunca	Count	6	14	22	4	46
		% within EE controla Quem são os teus amigos	13,0%	30,4%	47,8%	8,7%	100,0%

	% within Resultados de Língua Portuguesa	46,2%	14,4%	19,3%	21,1%	18,9%
	Adjusted Residual	2,6	-1,5	,1	,2	
1/2x por ano lectivo	Count	1	5	8	0	14
	% within EE controla Quem são os teus amigos	7,1%	35,7%	57,1%	,0%	100,0%
	% within Resultados de Língua Portuguesa	7,7%	5,2%	7,0%	,0%	5,8%
	Adjusted Residual	,3	-,3	,8	-1,1	
1x por período	Count	0	3	10	1	14
	% within EE controla Quem são os teus amigos	,0%	21,4%	71,4%	7,1%	100,0%
	% within Resultados de Língua Portuguesa	,0%	3,1%	8,8%	5,3%	5,8%
	Adjusted Residual	-,9	-1,5	1,9	-,1	
mensalmente	Count	0	17	12	2	31

	% within EE controla Quem são os teus amigos	,0%	54,8%	38,7%	6,5%	100,0%
	% within Resultados de Língua Portuguesa	,0%	17,5%	10,5%	10,5%	12,8%
	Adjusted Residual	-1,4	1,8	-1,0	-,3	
semanalmente	Count	2	17	25	7	51
	% within EE controla Quem são os teus amigos	3,9%	33,3%	49,0%	13,7%	100,0%
	% within Resultados de Língua Portuguesa	15,4%	17,5%	21,9%	36,8%	21,0%
	Adjusted Residual	-,5	-1,1	,3	1,8	
diariamente	Count	4	38	37	3	82
	% within EE controla Quem são os teus amigos	4,9%	46,3%	45,1%	3,7%	100,0%
	% within Resultados de Língua Portuguesa	30,8%	39,2%	32,5%	15,8%	33,7%
	Adjusted Residual	-,2	1,5	-,4	-1,7	

99	Count	0	3	0	2	5
	% within EE controla Quem são os teus amigos	,0%	60,0%	,0%	40,0%	100,0%
	% within Resultados de Língua Portuguesa	,0%	3,1%	,0%	10,5%	2,1%
	Adjusted Residual	-,5	,9	-2,1	2,7	
Total	Count	13	97	114	19	243
	% within EE controla Quem são os teus amigos	5,3%	39,9%	46,9%	7,8%	100,0%
	% within Resultados de Língua Portuguesa	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	30,954 <sup>a</sup>	18	,029
Likelihood Ratio	32,170	18	,021
Linear-by-Linear Association	,483	1	,487

N of Valid Cases	243		
------------------	-----	--	--

a. 15 cells (53,6%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,27.

**7- Gráfico 54 – Aluno não entrega propositadamente informação ao EE e Resultados 4.º/6.º ano da disciplina de Língua Portuguesa**

**Crosstab**

			Resultados de Língua Portuguesa				Total
			Insuficiente	Suficiente	Bom	Muito Bom	
Atrasaste a entrega de propósito	Não	Count	7	39	55	7	108
		% within Atrasaste a entrega de propósito	6,5%	36,1%	50,9%	6,5%	100,0%
		% within Resultados de Língua Portuguesa	77,8%	100,0%	98,2%	100,0%	97,3%
		Adjusted Residual	-3,8	1,3	,6	,5	
	Sim	Count	2	0	1	0	3
		% within Atrasaste a entrega de propósito	66,7%	,0%	33,3%	,0%	100,0%
		% within Resultados de Língua Portuguesa	22,2%	,0%	1,8%	,0%	2,7%

Adjusted Residual		3,8	-1,3	-,6	-,5	
Total	Count	9	39	56	7	111
	% within Atrasaste a entrega de propósito	8,1%	35,1%	50,5%	6,3%	100,0%
	% within Resultados de Língua Portuguesa	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

#### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	14,497 <sup>a</sup>	3	,002
Likelihood Ratio	8,016	3	,046
Linear-by-Linear Association	4,445	1	,035
N of Valid Cases	111		

a. 4 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,19.

#### 8- Gráfico 55 – Frequência da participação na associação de estudantes e Resultados 4.º/6.º ano da disciplina de Matemática

#### Crosstab



			Resultados de Matemática				Total
			Insuficiente	Suficiente	Bom	Muito Bom	
Frequência da participação em: Associação de Estudantes	Nunca	Count	13	70	66	37	186
		% within Frequência da participação em: Associação de Estudantes	7,0%	37,6%	35,5%	19,9%	100,0%
		% within Resultados de Matemática	65,0%	70,0%	80,5%	94,9%	77,2%
		Adjusted Residual	-1,4	-2,2	,9	2,9	
	1/2x por ano lectivo	Count	5	9	2	0	16
		% within Frequência da participação em: Associação de Estudantes	31,3%	56,3%	12,5%	,0%	100,0%
		% within Resultados de Matemática	25,0%	9,0%	2,4%	,0%	6,6%
		Adjusted Residual	3,4	1,2	-1,9	-1,8	
	1x por período	Count	1	8	5	0	14

	% within Frequência da participação em:Associação de Estudantes	7,1%	57,1%	35,7%	,0%	100,0%
	% within Resultados de Matemática	5,0%	8,0%	6,1%	,0%	5,8%
	Adjusted Residual	-,2	1,2	,1	-1,7	
mensalmente	Count	0	7	4	0	11
	% within Frequência da participação em:Associação de Estudantes	,0%	63,6%	36,4%	,0%	100,0%
	% within Resultados de Matemática	,0%	7,0%	4,9%	,0%	4,6%
	Adjusted Residual	-1,0	1,5	,2	-1,5	
semanalmente	Count	1	5	3	2	11
	% within Frequência da participação em:Associação de Estudantes	9,1%	45,5%	27,3%	18,2%	100,0%
	% within Resultados de Matemática	5,0%	5,0%	3,7%	5,1%	4,6%

Adjusted Residual		,1	,3	-,5	,2	
diariamente	Count	0	1	2	0	3
	% within Frequência da participação em:Associação de Estudantes	,0%	33,3%	66,7%	,0%	100,0%
	% within Resultados de Matemática	,0%	1,0%	2,4%	,0%	1,2%
	Adjusted Residual	-,5	-,3	1,2	-,8	
Total	Count	20	100	82	39	241
	% within Frequência da participação em:Associação de Estudantes	8,3%	41,5%	34,0%	16,2%	100,0%
	% within Resultados de Matemática	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

#### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	27,597 <sup>a</sup>	15	,024

Likelihood Ratio	31,723	15	,007
Linear-by-Linear Association	3,086	1	,079
N of Valid Cases	241		

a. 17 cells (70,8%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,25.

#### 9- Gráfico 56 – Aluno capitão de uma equipa desportiva e resultados 4.º/6.º ano da disciplina de Língua Portuguesa

Crosstab

			Resultados de Língua Portuguesa				Total
			Insuficiente	Suficiente	Bom	Muito Bom	
Capitão de uma equipa desportiva	Não	Count	9	87	104	19	219
		% within Capitão de uma equipa desportiva	4,1%	39,7%	47,5%	8,7%	100,0%
		% within Resultados de Língua Portuguesa	69,2%	89,7%	91,2%	100,0%	90,1%
		Adjusted Residual	-2,6	-,2	,5	1,5	
	Sim	Count	4	10	10	0	24

	% within Capitão de uma equipa desportiva	16,7%	41,7%	41,7%	,0%	100,0%
	% within Resultados de Língua Portuguesa	30,8%	10,3%	8,8%	,0%	9,9%
	Adjusted Residual	2,6	,2	-,5	-1,5	
Total	Count	13	97	114	19	243
	% within Capitão de uma equipa desportiva	5,3%	39,9%	46,9%	7,8%	100,0%
	% within Resultados de Língua Portuguesa	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

#### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	8,634 <sup>a</sup>	3	,035
Likelihood Ratio	8,477	3	,037
Linear-by-Linear Association	5,411	1	,020
N of Valid Cases	243		

a. 2 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,28.

**10- Gráfico 57 – Forma como aluno sente esforço valorizado e Resultados 4.º/6.º ano da disciplina de Língua Portuguesa**

**Crosstab**

			Resultados de Língua Portuguesa				Total
			Insuficiente	Suficiente	Bom	Muito Bom	
De que forma é valorizado	Prémios	Count	1	7	13	3	24
		% within De que forma é valorizado	4,2%	29,2%	54,2%	12,5%	100,0%
		% within Resultados de Língua Portuguesa	7,7%	7,2%	11,4%	15,8%	9,9%
		Adjusted Residual	-,3	-1,1	,8	,9	
	Comentários positivos na sala de aula	Count	5	40	44	9	98
		% within De que forma é valorizado	5,1%	40,8%	44,9%	9,2%	100,0%
		% within Resultados de Língua Portuguesa	38,5%	41,2%	38,6%	47,4%	40,3%
		Adjusted Residual	-,1	,2	-,5	,7	

Presentes	Count	3	0	1	0	4
	% within De que forma é valorizado	75,0%	,0%	25,0%	,0%	100,0%
	% within Resultados de Língua Portuguesa	23,1%	,0%	,9%	,0%	1,6%
	Adjusted Residual	6,2	-1,6	-,9	-,6	
Quadro de Honra e/ou Mérito	Count	0	4	1	1	6
	% within De que forma é valorizado	,0%	66,7%	16,7%	16,7%	100,0%
	% within Resultados de Língua Portuguesa	,0%	4,1%	,9%	5,3%	2,5%
	Adjusted Residual	-,6	1,4	-1,5	,8	
Recados para o EE	Count	0	4	2	0	6
	% within De que forma é valorizado	,0%	66,7%	33,3%	,0%	100,0%
	% within Resultados de Língua Portuguesa	,0%	4,1%	1,8%	,0%	2,5%
	Adjusted Residual					

	Adjusted Residual	-,6	1,4	-,7	-,7	
Outra	Count	1	5	7	3	16
	% within De que forma é valorizado	6,3%	31,3%	43,8%	18,8%	100,0%
	% within Resultados de Língua Portuguesa	7,7%	5,2%	6,1%	15,8%	6,6%
	Adjusted Residual	,2	-,7	-,3	1,7	
99	Count	0	7	15	2	24
	% within De que forma é valorizado	,0%	29,2%	62,5%	8,3%	100,0%
	% within Resultados de Língua Portuguesa	,0%	7,2%	13,2%	10,5%	9,9%
	Adjusted Residual	-1,2	-1,1	1,6	,1	
999	Count	3	30	31	1	65
	% within De que forma é valorizado	4,6%	46,2%	47,7%	1,5%	100,0%



	% within Resultados de Língua Portuguesa	23,1%	30,9%	27,2%	5,3%	26,7%
	Adjusted Residual	-,3	1,2	,1	-2,2	
Total	Count	13	97	114	19	243
	% within De que forma é valorizado	5,3%	39,9%	46,9%	7,8%	100,0%
	% within Resultados de Língua Portuguesa	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

#### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	55,929 <sup>a</sup>	21	,000
Likelihood Ratio	35,059	21	,028
Linear-by-Linear Association	1,874	1	,171
N of Valid Cases	243		

a. 19 cells (59,4%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,21.

#### 11- Gráfico 58 – Frequência da participação dos EE nas AEC e resultados 4.º/6.º ano da disciplina de Língua Portuguesa

Crosstab

			Resultados de Língua Portuguesa				Total
			Insuficiente	Suficiente	Bom	Muito Bom	
Gostava que o EE fosse mais à escola para:Actividades extra-curriculares	Não	Count	8	29	54	12	103
		% within Gostava que o EE fosse mais à escola para:Actividades extra-curriculares	7,8%	28,2%	52,4%	11,7%	100,0%
		% within Resultados de Língua Portuguesa	61,5%	30,5%	48,2%	63,2%	43,1%
		Adjusted Residual	1,4	-3,2	1,5	1,8	
	Sim	Count	5	66	58	7	136
		% within Gostava que o EE fosse mais à escola para:Actividades extra-curriculares	3,7%	48,5%	42,6%	5,1%	100,0%
		% within Resultados de Língua Portuguesa	38,5%	69,5%	51,8%	36,8%	56,9%
		Adjusted Residual	-1,4	3,2	-1,5	-1,8	

Total	Count	13	95	112	19	239
	% within Gostava que o EE fosse mais à escola para:Actividades extra-curriculares	5,4%	39,7%	46,9%	7,9%	100,0%
	% within Resultados de Língua Portuguesa	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

#### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	12,238 <sup>a</sup>	3	,007
Likelihood Ratio	12,401	3	,006
Linear-by-Linear Association	3,982	1	,046
N of Valid Cases	239		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 5,60.

**12- Gráfico 59 – Frequência da participação dos EE nas entregas de prémios e Resultados 4.º/6.º ano da disciplina de Língua Portuguesa**

**Crosstab**

			Resultados de Língua Portuguesa				Total
			Insuficiente	Suficiente	Bom	Muito Bom	
Gostava que o EE fosse mais à escola para:Entrega de prémios aos alunos	Não	Count	8	30	48	10	96
		% within Gostava que o EE fosse mais à escola para:Entrega de prémios aos alunos	8,3%	31,3%	50,0%	10,4%	100,0%
		% within Resultados de Língua Portuguesa	66,7%	31,6%	42,5%	52,6%	40,2%
		Adjusted Residual	1,9	-2,2	,7	1,2	
	Sim	Count	4	65	65	9	143
		% within Gostava que o EE fosse mais à escola para:Entrega de prémios aos alunos	2,8%	45,5%	45,5%	6,3%	100,0%
		% within Resultados de Língua Portuguesa	33,3%	68,4%	57,5%	47,4%	59,8%
		Adjusted Residual	-1,9	2,2	-,7	-1,2	
Total		Count	12	95	113	19	239

% within Gostava que o EE fosse mais à escola para:Entrega de prémios aos alunos	5,0%	39,7%	47,3%	7,9%	100,0%
% within Resultados de Língua Portuguesa	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	7,901 <sup>a</sup>	3	,048
Likelihood Ratio	7,879	3	,049
Linear-by-Linear Association	,599	1	,439

N of Valid Cases	239		
------------------	-----	--	--

a. 1 cells (12,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,82.

13- Gráfico 60 – Motivos porque aluno não quer EE mais vezes na escola e Resultados 4.º/6.ºano da disciplina de Língua Portuguesa

Crosstab

			Resultados de Língua Portuguesa				Total
			Insuficiente	Suficiente	Bom	Muito Bom	
Não quer que EE vá mais à escola porque:Já vão à escola as vezes suficientes	Já vão à escola vezes suficientes	Count	10	46	77	14	147
		% within Não quer que EE vá mais à escola porque:Já vão à escola as vezes suficientes	6,8%	31,3%	52,4%	9,5%	100,0%
		% within Resultados de Língua Portuguesa	76,9%	59,0%	77,8%	77,8%	70,7%

	Adjusted Residual	,5	-2,9	2,1	,7	
Iriam intrrometer-se nos meus assuntos	Count	1	4	7	2	14
	% within Não quer que EE vá mais à escola porque:Já vão à escola as vezes suficientes	7,1%	28,6%	50,0%	14,3%	100,0%
	% within Resultados de Língua Portuguesa	7,7%	5,1%	7,1%	11,1%	6,7%
	Adjusted Residual	,1	-,7	,2	,8	
Por vergonha	Count	0	9	3	0	12
	% within Não quer que EE vá mais à escola porque:Já vão à escola as vezes suficientes	,0%	75,0%	25,0%	,0%	100,0%
	% within Resultados de Língua Portuguesa	,0%	11,5%	3,0%	,0%	5,8%
	Adjusted Residual	-,9	2,8	-1,6	-1,1	
Receios dos castigos	Count	0	4	2	0	6

		% within Não quer que EE vá mais à escola porque:Já vão à escola as vezes suficientes	,0%	66,7%	33,3%	,0%	100,0%
		% within Resultados de Língua Portuguesa	,0%	5,1%	2,0%	,0%	2,9%
		Adjusted Residual	-,6	1,5	-,7	-,8	
	Professores só falam mal de mim	Count	0	1	1	0	2
		% within Não quer que EE vá mais à escola porque:Já vão à escola as vezes suficientes	,0%	50,0%	50,0%	,0%	100,0%
		% within Resultados de Língua Portuguesa	,0%	1,3%	1,0%	,0%	1,0%
		Adjusted Residual	-,4	,4	,1	-,4	
	Meu EE não se interessa pelo que faço na escola	Count	2	1	0	0	3
		% within Não quer que EE vá mais à escola porque:Já vão à escola as vezes suficientes	66,7%	33,3%	,0%	,0%	100,0%
		% within Resultados de Língua Portuguesa	15,4%	1,3%	,0%	,0%	1,4%



Adjusted Residual			4,4	-,2	-1,7	-,5	
Outros motivos	Count		0	13	9	2	24
	% within Não quer que EE vá mais à escola porque:Já vão à escola as vezes suficientes		,0%	54,2%	37,5%	8,3%	100,0%
	% within Resultados de Língua Portuguesa		,0%	16,7%	9,1%	11,1%	11,5%
	Adjusted Residual		-1,3	1,8	-1,1	-,1	
Total	Count		13	78	99	18	208
	% within Não quer que EE vá mais à escola porque:Já vão à escola as vezes suficientes		6,3%	37,5%	47,6%	8,7%	100,0%
	% within Resultados de Língua Portuguesa		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

#### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	36,752 <sup>a</sup>	18	,006

Likelihood Ratio	30,084	18	,037
Linear-by-Linear Association	2,940	1	,086
N of Valid Cases	208		

a. 19 cells (67,9%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,13.